



ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE MITME- KULTUURILISES ÕPIKESKKONNAS: KEELEKÜMBLUS- PROGRAMMI NÄITEL

Koostanud
AIRI KUKK

Autorid
MAIRE KEBBINAU
URVE AJA

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE MITME- KULTUURILISES ÕPIKESKKONNAS: KEELEKÜMBLUS- PROGRAMMI NÄITEL

Koostanud

AIRI KUKK

Autorid

MAIRE KEBBINAU

URVE AJA

Koosatnud Airi Kukk

Retsenseerinud Ene-Silvia Sarv

Keeleliselt toimetanud Anne Saagpakk

Raamat on kirjastatud EDUKO toetusel

ISBN

SISUKORD

SAATEKS	5
I LÕIMITUD AINE JA KEELEÕPE	6
1.1. Lõimitud aine- ja keeleõpe	6
1.2. „Mis on keelekümblus?“	8
1.2.1. Keelekümblusprogrammi eesmärkide saavutamist mõjutavad tegurid	9
1.2.2. Ootused õpetajale	13
1.2.3. Valikuvõimalused keelekümblusprogrammis	15
1.3. Keelekümblusprogramm Eestis	16
II ÕPPIMISE KÄSITUSED	20
2.1. Teise keele omandamine	28
2.2. Hindamine	33
III KUIDAS RAKENDUB KEELEKÜMBLUSPROGRAMM	38
3.1. Keelekümblusklassi õppetöö praktilisi näiteid ja lahendusi	46
3.1.1. Rühmapõhine õpe ja rühmatöö	48
3.1.2. Sotsiaalse ja vaimse keskkonna kujundamine	59
3.1.3. Kokkulepped ja rühmapõhine õpe	65
3.1.4. Tunnustamine ja positiivne tagasiside	73
3.1.5. Korduvad ehk rutiintegevused	81

MAIRE KEBBINAU Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed (MISA) keelekümblusprogrammi koolide koordinaator; pedagoogika-magister (2005).

Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli Narva Kolledži lektor; varem olnud Tallinna Läänemere Gümnaasiumi vanemõpetaja.

Keelekümblusprogrammi õppevara projekti juht, varase keelekümblusprogrammi metoodik, ekspert.

Õpikute sarja „Tere, kool!”, „Tere, sõber!” ja „Tere, maailm!” kaasautor ja toimetaja.

URVE AJA Tartu Ülikooli Narva Kolledži õppedirektor; haridusteaduse magister (2009),

1990. aastast alustanud õpetajatööd, kõigepealt eesti keele kui teise keele (vanem)õpetaja, seejärel õppealajuhataja. Töötanud nii varase kui ka hilise keelekümbelse klassis. Olnud keelekümblusprogrammi, -õpetajate ja teises keeles ainet õpetavate õpetajate nõustaja. Viinud läbi täienduskoolituskursusi lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisest koolitunnis ning teises keeles õpetamisest. 2009. aastal valitud kolledži üliõpilaste poolt aasta parimaks õppejõuks.

SAATEKS

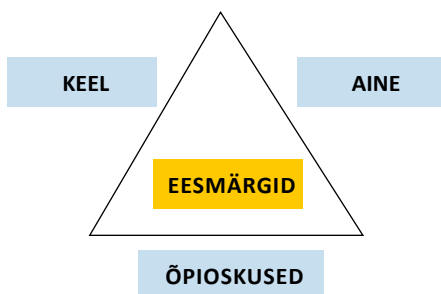
Mitmekultuurilisuse positiivse realiseerimise tõhusaks vahendiks on mitmetes maades osutunud keelekümbus.

Alljärgnevas peatükis on kõne all keelekümbusprogrammis kasutusel olevad teoreetilised käsitlused, metoodilised lahendused ja praktilised nõuanded. Materjal on koostatud kasutamiseks õpetajakoolituses, täiendõppes koolis ja kursustel, aga ka eneseharimiseks. Materjal on esitatud n-ö teemaühikutena, mis algavad sissejuhatavaks aruteluks mõeldud küsimustega (rühmas läbi rääkimiseks või ka omaette järelemõtlemiseks). Arutelu osale järgneb teoreetiline või praktiline teemakäsitlus ning teema lõpeb tagasisivaatega kinnistamaks käsitletut. Eraldi on esile toodud põhimõistete määratlused ja tähtsamate seisukohtade meelepea.

I LÕIMITUD AINE JA KEELEÕPE

Ülevaade lõimitud aine- ja keeleõppega seonduvatest käsitlustest keelekümblusprogrammi näitel on aktuaalne seoses uue riikliku õppekava (2010) rakendamisega mistahes õppekeelega Eesti koolis. Samas on need teadmised toeks ka vene õppekeele koolide gümnaasiumiastme üleminekul eestikeelsele aineõppele.

Keelekümblusest Eesti kontekstis räägitakse aastast 1999 (Vare & Rannut). 2007. aastast on eesti keeles kasutusel termin lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe). Peeter Mehisto, Maria-Jesus Frigolsi, David Marshi (2010) järgi on LAK-õpe „katusmõiste“, mis hõlmab enam kui tosinat erinimelist õppekorralduse lahendust, sealhulgas keelekümblusprogramme (Mehisto & Marsh, 2008, 15).



Joonis 1. Lõimitud aine ja keeleõpe kolm fookust (Mehisto & Marsh, 2008).

LAK-õppe uudsuseks peavad autorid kõigi lahenduste puhul eri valdkondade teadmiste ja oskuste sünteesimist (vt LAK-õppe aktiveerijad <http://www.kke.ee/clil/est/index.html>). Lõimitud aine- ja keeleõppes keskendutakse keele, aine ja õpioskuste omandamisele, mistõttu õpieesmärkide püstitamine lähtub just nende oskuste arendamisest. (Mehisto & Marsh, 2008). LAK-õppes on võrdne ja samaaegne tähelepanu aine-, keele- ja õpioskuste eesmärgipärasel arendamisel.

1.1. Lõimitud aine- ja keeleõpe

Koolis toimub lõimitud aine- ja keeleõpe õppetundides. Kindlasti on olulisel kohal ka klassiväline tegevus, mis pakub õppetunniga võrreldes vabamat keskkonda ja mitmekesisemat tegevust, seega ka – keelekogemust.

LAK-õppes hõlmavad ainetunnid aineõpet, keeleõpet ja õpioskuste õpetamist (Mehisto & Marsh, 2008, 13). Teave edastatakse arusaamist hõlbustaval ja toetaval viisil (graafikud, joonised, diagrammid, võtmemõisted, terminoloogia). Olulisel kohal on aktiivõpe, mis toetab nii mitmekülgset keele ja aine omandamist kui ka üldpä-

devuste, eriti õpioskuste arendamist (Brooks & Brooks, 1993).

Keeletundides kasutatakse ainete oskussõnavara ja tekste, harjutatakse arutlusalale, mis on vajalikud aine- teadmiste mõistmiseks ning rakenda- miseks ning üldpädevuste arendamiseks. Õpitakse õppima, st kuidas uusi teadmisi- oskusi omandada, olemasoleva pagasiga siduda ja rakendada, kuidas teavet esitada, kuidas oma õppimist hinnata ja juhtida nii üksi, paaris kui ka rühmas töötades. Aine- ja keeleõpet loimides toetatakse õpioskustele, aineteadmistele, luuakse tähendusi koostöises õppes.

MEELESPEA

Lõimitud aine- ja keeleõppe tund hõlmab aine/sisu, keele ja õpioskuste samaaegset arendamist

LAK-õppe põhijooned on:

- mitmene fookus,
- turvaline ja rikastav õpikeskkond,
- autentsus ja allikalähedus,
- aktiivne õppimine,
- tugistruktuur ja
- koostöö (Mehisto & Marsh, 2008, 34).

LAK-õppe põhijoonte arvestamine oma töös võib olla õpetajale pingutav, samas ka loominguiline, sest neid tuleb silmas pidada

- õppeks soodsa õpikeskkonna kujundamisel
- tundide ettevalmistamisel ja õppes
- koostöös kolleegide ja lapsevanematega
- omaenda ja õpilaste tegevuse hindamisel ja tagasisideandmisel.

LAK-õppe metoodika rakendamise edukus, head õpitulemused, mitmekeelsus, õpilaste ja õpetajate rahulolu põhinevad paljus headele õpetamistavadele. Edu vundamendiks on, lisaks eelnimetatule, ka keelekümbuse aluste mõistmine ja oma tegevuse suhestamine üldise sotsiaalse kontekstiga.

1.2. „Mis on keelekümblus?”



Sissejuhatav arutelu

- Kuidas mõtestaksite mõisteid: „lõimitud aine- ja keeleõpe”; „keelekümblus”; „õpioskused”?
- Milline seos võiks olla lõimitud aine- ja keeleõppe ning keelekümblusel?
- Millist õpikeskkonda ootate ise õppijana? Põhjendage oma seisukohta.



Tutvumine teemaga

Mõisted:

Keelekümblusprogrammid (Mehisto, 2009) – sellised õppeprogrammid, mille puhul kasutatakse hariduse omandamisel kahte (või enamat) keelt. Üks neist on õpilase kodune keel (K1) ja teine on teine keel või võõrkeel (K2/K3).

Keelekümblus – mitmekeelsust toetav õppevorm, mille edukuse eelduseks on võimalikult paljude heade pedagoogiliste tavade ja kümbluskeele õppimist soodustavate tegurite (Keelekümbelse ..., 2009, 117) arvestamine nii õpilase, klassi, kooli kui ka programmi tasandil õppe- ja kasvatustöös.

Õpikeskkond (Põhikooli ..., 2010, §6 p1) – õpilasi ümbritseva vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna kooslus, milles õpilased arenevad ja õpivad.

Kogemuspõhine õpe (Kidron, 1999; Oxendine, Robinson, & Willson, (2004) – käsitlus õppimise protsessist, mil olemasolevaid kogemusi mõtestatakse, tõlgendatakse, üldistatakse ja rikastatakse uute kogemustega teadmiste omandamise eesmärgil.

Keelekümblusprogrammi eesmärgid

MEELESPEA

Keelekümblusprogramm on oma olemuselt rikastav teise keele omandamise vorm

Keelekümblusprogrammi visiooni kohaselt on programmi lõpetajad võimelised edukalt lõimuma Eesti ühiskonnas, säilitades oma rahvusliku identiteedi.

Keelekümblus on olemuselt rikastav. Programmi taotluseks pole asendada

õppes üht keelt (esimest keelt, K1) teisega ega muude ainete õpetamist keeletundidega, vaid lisada õpilase pagasisse veel ühe keele oskuse.

Seega on Eesti keelekümblusprogrammi ülesanne luua programmis osalevate koolide õpilastele tingimused, et nad tuleksid toime Eesti ühiskonnas ja muutuv maailmas:

- omandaksid eesti keele hea funktsionaalse oskuse (kuuldust arusaamisel, rääkimisel, lugemisel ja kirjutamisel),
- valdaksid vene keelt eakohasel tasemel (kuuldust arusaamisel, rääkimisel, lugemisel ja kirjutamisel),
- jõuaksid ea- ja võimetekohaselt edasi muudes õppeainetes (näiteks matemaatikas),
- mõistaksid ning väärtustaksid eesti ja vene kultuuri,
- omandaksid kolmanda keele funktsionaalse oskuse. (Genesee, 2009, 12)

Olulisel kohal on kontakt õpitavate keeltega, et õpilased mõistaksid ning väärtustaksid eesti, vene ja kolmanda õpitava keelega seotud kultuure.

Riikliku õppekava üldosas on lisaks üldpädevuste (väärtuspädevus, sotsiaalne pädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, suhtluspädevus, matemaatikapädevus ja ettevõtlikkuspädevus) rõhutatud, et Eesti kool seisab eesti rahvuse, keele ja kultuuri säilimise ja arengu eest ning seepärast pööratakse põhikooli õpetuses ning kasvatuses erilist tähelepanu eesti keele kui emakeele või kui teise keele pädevuse kujunemisele. (Põhikooli ..., 2010). Seega haakub keelekümblusprogramm oma eesmärgiselt 2011. aastal kehtima hakkava riikliku õppekavaga.

1.2.1. Keelekümblusprogrammi eesmärkide saavutamist mõjutavad tegurid

* Soodne õpikeskkond

Põhikooli riikliku õppekava (2010) üldosa sätestab õpikeskkonnana õpilasi ümbritseva vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna koosluse, milles õpilased arenevad ja õpivad. Seejuures tähtsustatakse õpikeskkonna rolli õpilase arenemisel iseseisvaks ja aktiivseks õppijaks (Põhikooli ..., § 5 p1, 2010).

Füüsiline keskkond loob eelduse nii sotsiaalse kui vaimse turvalisuse loomiseks. Laudade asetus rühmadena ja vahendid klassiruumis toetavad õppimist ja suhtlust (korduvate tegevuste ehk rutiintegevuste nurk, õpikeskused, klassiraamatukogu, aga ka sõnasildid, rühmatööd, planeerimisalus, õpilaste tööd jms seintel).

MEELESPEA

Õpikeskkonda kuuluvad vaimne, sotsiaalne ja füüsiline keskkond

Rühmapõhise õppe korral on õpetajal kergem jagada tähelepanu kahekümne üksiku õpilase asemel viiele rühmale, jagada õppematerjale ning jälgida õppimistegevusi viies laudkonnas. Õpetajal on nüüd parem võimalus märgata üksikuid tuge vaja-
vaid õpilasi ning nendega tegeleda. Samas soodustab laudkondade olemasolu valima õppemeetodid, mis suunavad õpilasi õppima kaaslastelt ja tegema koostööd. Rühmades toimuva põhjal jõuab õpetaja märgata õpilaste vajadusi ning suurema ajakuluta muuta meetodeid, rakendades nii üksi-, paaris-, rühma- kui ka üleklassitööd kohe vajaduste ilmnemisel. Rühmas kogetakse erinevaid rolle ja rühmakaaslaste tuge. Õpet võib korraldada ka väljaspool kooli ruume, sealhulgas kooliõues, looduses, muuseumides, arhiivides, hariduskeskustes.

MEELESPEA

Füüsiline keskkond võimaldab teha keele klassiruumis „nähtavaks“

Füüsiline keskkond annab võimaluse ka keelekeskkonna loomiseks. Võib öelda, et keelekümbelklass on keelt täis. Siia hulka kuuluvad nt eksponeeritud põhisõnad õpitaval teemal, raamatud vahetunnis lugemiseks ja uurimiseks, ajakirjad, koomiksid, rist-
sõnad, mängud jm.

Õpilasi ümbritseb õigekiri, ainekeel, terminid, mõisted, väljendid, mis on nähtavad sõnasedelitel, tabelites, esitlustes seintel jne. Laudadel ja riulitel on kättesaadavad aine- ja teemakohased õppematerjalid, kirjandusteosed ja infomaterjalid, õpet toetavad e-materjalid.

MEELESPEA

Vaimne ja sotsiaalne keskkond peavad olema turvalised, et õpilasel oleks julgust katsetada ja vigu teha

Soodne vaimne, emotsionaalne ja sotsiaalne keskkond pakub võimalusi katsetada keelt, selles kehtib õigus teha vigu ja saada tuge nende parandamisel. Vigu ei rõhutata, tagatud on turvatunne ja säilib julgus avaldada oma arvamust. Õpilast ümbritseb nähtav ja kuuldav keeletugi, mis toetab sihtkeele arengut.

Õpetaja kõne on eakohane, õpilane kuuleb õigesti kõlavat aine- kui ka suhtluskeelt, hääldus ning õpetaja kõnetempo on optimaalne.

MEELESPEA

Õpikeskkonna mõju õpilasele võib olla alakoormuslik, ülekoormuslik või optimaalne

Õpikeskkonna sotsiaalne ja vaimne komponent on toeks ka üldpädevuste kujundamisel keelekümbelprogrammis, eriti puudutab see suhtluspädevust, tolerantsust, väärtus-
hoiakuid.

Õpikeskkonda on õpetajal võimalik kujundada, arvestades selle mõju õpilasele. Õpikeskkonna mõju õpilasele võib olla ülekoormuslik, alakoormuslik ning optimaalne.

Ülekoormuslik on see õpikeskkond, kus õpilane ei tule õppimisega toime: materjal on liiga raske, õpetaja kõne on kiire, materjali hulk on liiga suur. Sellises keskkonnas ei tunne õpilane eduelamust, tema tähelepanu hajub ning õpimotivatsioon langeb. Alakoormuslikus õpikeskkonnas tunneb õpilane aga igavust: tema jaoks on materjal liiga lihtne, tempo liiga aeglane, liiga palju on kordusi vms. Seega kaob jällegi õpimotivatsioon. (Kärtner jt, 2006, 65) Selline olukord võib tekkida, kui õpetaja ei ole teadlik õpilaste keeelistest ja/või ainealastest eelteadmistest ning võimetest.

Optimaalne õpikeskkond on pingutust nõudev ja eduelamust pakkuv. Õpetaja on teadlik õpilaste tasemest ja eelnevalt läbitud materjalist ning ehitab tunni üles sellest lähtuvalt. (Kärtner jt, 2006, 65) Ideaalis on klassi õpilaste võimed ja eripära (nt õpistiilid) kaardistatud ning õpikeskkond kujundatakse neid arvestades.

* Õppele on seatud selged eesmärgid

Õppeasutuse õppekava aluseks on riiklik õppekava. Kooli õppekavas (nii õppekava üldosas kui ainevaldkondade üldosades) tuuakse välja keelekümblust toetavad tegurid (teises keeles õppimist toetava õpikeskkonna tunnused, koostöö jm), mis kajastuvad otsesemalt õpetajate töökavades ja tunnikavades.

MEELESPEA

Õppeasutuse õppekava lähtub riiklikust õppekavast, eraldi tuuakse välja keelekümblust toetavad tegurid ja õpieesmärgid

Õpitavate teemade kohta sõnastatakse selged ootused konkreetsete õpitulemustena ehk õpiväljunditena, mida õpetaja tunnikavas täpsustab, jättes õpilastele tunnis kaasarääkimise õiguse. Õpitulemuste sõnastamisel mõeldakse nii aine-, keele- kui ka õpioskuste omandamisele ja üldpädevustele. (Biggs & Moore, 1993).

* Õpetajate koostöö loob aluse lõimingle

Keelekümblusklasside töökavad koostavad õpetajad üheskoos või räägivad need klassiti läbi. See tagab, et keeletugi, õpioskuste õpetamine, õppetöös kasutatavad meetodid ning läbivate teemade käsitus on süsteemsed. Samuti väldib see liigset kordamist või metoodiliste võtete kordumist tundides ning kontrolltööde kuhjumist. Lisaks kavandatakse kollegiaalselt ka tagasisidestamine (nii õpilastepoolne kui ka iga õpetaja ja keelekümblusklasside õppeprotsessi tervikuna kajastav tagasiside). Koostöö oluliseks, õpetaja professionaalsust tõstvaks komponendiks on vastastikused tunnikülastused (ja tundide ning õpilastepoolse tagasiside analüüs), koosõpetamine, ainete- või klassideülesed projektid, loov- ja uurimustööd.

MEELESPEA

Õpetajatevaheline koostöö on tõhus ja regulaarne siis, kui see on kavandatud õpetajate tööplaani

Õpetajatevaheline koostöö kujuneb tõhusaks juhul, kui kohtumised on õpetajate ajakavasse planeeritud. See tagab süsteemsuse ja regulaarsuse.

Kohtumisel saavad õpetajad läbi rääkida, milliste osaoskuste arendamine tuleks fookusesse võtta, millised

on läbivate teemade rõhuasetused, milliseid meetodeid kasutada, et oleks loodud iga õpilast ja klassi tervikuna rikastav ning nende arengut toetav õpikeskkond. Koosplaneerimise käigus saavad õpetajad teatud õppenädala tunnid läbi arutada. Kavandamisel võib lähtuda näiteks allolevast tabelist.

Õppe- nädal	Aine	Läbiv teema	Enese- väljen- duslik eesmärk	Aine- alane eesmärk	Õpios- kuste arenda- mine	Metoo- dilised võtted

Seega võime kõnelda keelekümblusprogrammi-, klassi õpetajate regulaarsest tiimistööst kogu õppeaasta vältel, õppeprotsessi kollektiivsest kujundamisest.

* Õpieesmärkide seadmist toetab õpetaja eneserefleksioon

Refleksioon (ingl *reflection*) on olulisel kohal nii õpilaste tegevuses kui ka õpetajatöös. Refleksioon ja eneserefleksioon aitavad teadvustada ja sügavamalt mõista tehtut, märgata ebakohti ja edusamme, püstitada uusi eesmärgi, korrigeerida tegevusviise. Pidev reflekteerimine aitab õpetajal teha plaanidesse vajaduse korral muudatusi, mis tuginevad üksikõpilaste ja konkreetse klassi eripärale. (Korthagen jt, 2001; Noffke & Brennan, 1988).

MEELESPEA

Õpetaja eneserefleksioon aitab teadvustada toimunut, püstitada eesmärgi, hinnata valitud meetodite tõhusust, jälgida õpilaste arengut ning arvestada nende vajadustega

Regulaarne (enese)refleksioon aitab mõista, et eesmärgi saavutamisel ei ole tähtis mitte eesmärk omaette, vaid tähtsad on õpilasest lähtuvad ja eesmärgini viivad tegevused. Õpilaste motiveeritus, õpiedu ning tunniks kavandatu õnnestumine annavad õpetajale võimaluse hinnata valitud meetodite tõhusust. See omakorda võimaldab õpilaste vajadusi edas-

pidises töös arvestada. Õpetaja võib jõuda järelduseni, et ta ei saavuta õpieesmärke üksi, vaid peab seda tegema koostöös teiste ainete õpetajate ja keeleõpetajaga. Koostöös, sh vastastikuste tunnikülastuste kogemusi ja õpilaste tagasisidet kasutades, jagatakse-täpsustatakse õpieesmärke ning räägitakse läbi nende saavutamise võimalused. Selline tegutsemine näebki ette ühes ja samas klassis töötavate õpetajate pidevat koostööd. (Eisenschmidt, 2006; Korthagen jt, 2001)

1.2.2. Ootused õpetajale

Õpetaja ülesandeks mistahes ühiskonnas on õpetamine, mis tähendab taotlust viia õpetatavad vahendatud eesmärgile (Antikainen, Rinne & Koski, 2009, 184). Uuenev ja avatud ühiskond vajab oluliselt muutunud rollipildiga õpetajat, millega on seotud järgmised uued ootused:

- eetiline ja aktiivne kodanik;
- õppijakeskne õpetaja;
- valdkondi lõimiv ainetundja;
- juhendaja ja õpioskuste kujundaja;
- meeskonna liige ja juht;
- õppiija ja uurija (Eisenschmidt, 2006; Muoni, 2010);
- erilisel kohal töös on õpilaste sotsialiseerumise aspekt (Sarv, 1998).

Õpetajatele toob teises keeles õpetamine kaasa laienenud ja lõimunud rolli – võtta endale samaaegselt nii aine- kui ka keeleõpetaja ülesanded.

Keeleõpetaja õpetab keelt isoleeritult iseseisva õppeainena. Keeletunni fookuses on keeleoskuse arendamine. Keeletunnil on tavaliselt kolm eesmärki: keeleline eesmärk (nt tegusõna „olema“ pööramine), eneseväljenduslik eesmärk (nt õpilane oskab rääkida endast ja kasutab tegusõna „olema“ õiges vormis) ning isiksust arendav eesmärk (nt mälu arendamine). (Asser & Küppar, 2000, 12). Isiksust arendav eesmärk on 2010. a õppekava kontekstis mõistatav ka kui üldkasvatuslik eesmärk, üldpäädevuste arengu toetamine. (Põhikooli ..., 2010).

Ainetunnis peaks keeleline eesmärk asenduma ainealase eesmärgiga. (Skutnabb-Kangas & Garcia, 1995). Seega ei oodata aineõpetajalt mitte keele kui omaette eesmärgi õpetamist, vaid ainealase terminoloogia ja eneseväljendusoskuse õpetamist ja arendamist.

MEELESPEA

Ainetunnil peaks olema kolm eesmärki: ainealane, eneseväljenduslik ja üldkasvatuslik

Tähtsaks ootuseks õpetajale on avatus koostööle. Aineõpetaja saab oma töös eelkõige tuge keeleõpetajalt, seda eriti aine seisukohalt olulistes väljendites ja lausemallides süsteemi loomisel. Kindlasti peab mõistma, et keeleõpetaja ei jõua toetada kõiki aineid üksikult. Seepärast on tähtis koostöös teiste õpetajatega leida erinevates ainetes kattuvad, ühised aspektid. Näiteks võidakse leida, et mitmes aines on tähtis õpilaste oskus kasutada tingivat kõneviisi. Sel juhul võtab keeleõpetaja oma tundi grammatilise teema, mille õppimise juures kasutatakse näitlauseid või lühitekste ainetundidest.

Aineõpetaja saab õpilaste eneseväljendusoskuse arendamisel tuge erinevatest käsiraamatutest. Heaks abiliseks on näiteks Euroopa keeleõppe raamdokument (Euroopa Nõukogu 2007) ja seda mõtestavad käsiraamatud algajale keelekasutajale (Ilves, 2008), iseseisvale keelekasutajale (Hausenberg, 2008) ja vilunud keelekasutajale (Kerge, 2008). Mitmeid näiteid pakub ka lõimitud aine- ja keeleõppe käsiraamat (Mehisto jt, 2010).

Keelekümbuses rakendatav metoodika on oma olemuselt heade pedagoogiliste tavade kogum, kus keskendutakse kogemuspõhisele õppimisele ning mille rakendamise tulemusel on õppija motiveeritud õppima ja omandama aineteadmisi teises keeles.

Õpetaja keeleoskus

MEELESPEA

Õpetaja keeleoskus on õpilastele eeskujuks. Keeleoskusega kaasneb kultuuri parem tunnetamine ja tundmine

Õpetaja keeleoskus on eeskujuks õpilastele. Lisaks toob heal tasemel keeleoskus kaasa keelega seostuva kultuuri parema tundmise, emotsionaalse keele.

Õpetaja õpetab oma emakeeles või oskab sihtkeelt nagu emakeelt. Laitmatu keelekasutus, õpetaja aktsent,

esitatud sõnavara – need ja muud sihtkeele aspektid on keelt õppides lapse jaoks väga olulised. (Boynton, 2009; Muoni, 2010).

Õpetaja peab seda kõike pidevalt meeles pidama ja rääkima sihtkeelt nii, et see õpilaste keeleoskust nii kiiruse kui täpsuse mõttes arendaks (Boynton, 2009; Muoni, 2010). Keelekümbuses on põhimõte, et õpetaja on kakskeelne ning kõneleb teist keelt emakeelekõneleja tasemel, üks õpetaja – üks keel, õpetaja kasutab tunnis ainult sihtkeelt. Keelekümblustunnis ja kakskeelses õppemallis ei kasuta õpetaja teises keeles õpetatavas aines laste emakeelt ega tõlgi uusi sõnu. (Rannut, 2000).

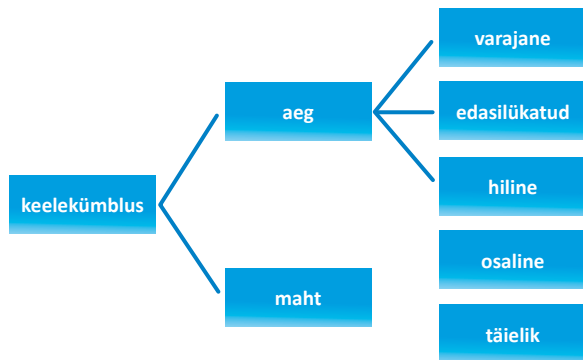
Õpetajal on kergem leida materjali selles keeles, mida ta hästi tunneb. Samuti suudab ta vahendada õpilastele erinevatest sotsiaalsetest olukordadest tingitud keelekasutust.

Suurepärasest keeleoskusest väärtuslikum on aga see, kui õpetaja iga oma tegevuse nüansiga väärtustab keel(t)e õppimist, keeleoskuse ja kultuuri tundmise täiustamist, kasutades õpiabina ka õpilasi. Sellega eeskujustatakse õpilaste (ja nende vanemate) jaoks ka elukestev õppimine.

1.2.3. Valikuvõimalused keelekümblusprogrammis

Keelekümblus on üldmõiste, mille sisu on väga varieeruv. Toome esile mõned käesolevas kontekstis kõige olulisemad näitajad.

- Lapse vanus keelekümbusega alustamise ajal. Alustada võib lasteaias või kooli esimesest klassist (**varajane keelekümblus**), üheksa- kuni kümneaastaselt (**edasilükatud keelekümblus**) või III kooliastmes (**hiline keelekümblus**);
- Päeva jooksul keelekümbuses veedetud ajahulk. **Täielik keelekümblus** algab tavaliselt sajaprotsendilise teise keele kontaktiga (nt põhikooli I klassis), mis väheneb kahe või kolme aasta pärast 80%-le ja jääb sellele tasemele kolmeks või neljaks aastaks ning selle lõpetab põhikooli lõpu-aastatel umbes 50% keelekontakt. (Baker, 2005)



Joonis 2. Keelekümblusprogrammi võimalused.

Eestis koordineeritavates keelekümblusprogrammides on kokku lepitud, et eesti-keelse õppe maht põhikoolis kokku on vähemalt 60%.

MEELESPEA

Keelekümblusprogrammi vormi määratlemisel lähtutakse programmi tuleku ajast (varajane, edasilükatud, hiline) ning õppetöö mahust programmis (osaline, täielik)

Eestis on keelekümblusprogrammi koordineerimiskeskuse hallataval keelekümblusprogrammil kaks rakendust: varane keelekümblus lasteaias ja põhikoolis ning hiline keelekümblus põhikoolis alates 6. klassist.

1.3. Keelekümbusprogramm Eestis

Teise keele keelekümbusprogrammid on alguse saanud Kanadast, kus neid rakendatakse alates 1965. aastast. 1999. aastast alustas tegevust Eesti keelekümbusprojekt, põhipartneriteks EV Haridus- ja Teadusministeerium, Toronto Koolivalitsus ja Soome Kooliamet. Süsteemsete projektitegevuste toel on keelekümbusprogramm kujunenud Eesti haridussüsteemi lahutamatuks osaks. (Mehisto & Marsh, 2008, 12)

1. septembril 2000 avasid varase täieliku keelekümbuluse klassid esimesed neli vene õppekeeleaga kooli (www.kke.ee.) 2010. aastal on programmiga liitunud 64 haridusasutust, neist 34 lasteaeda ja 34 üldhariduskooli, varast keelekümbusprogrammi rakendab neist 20 kooli. Programmis osaleb üle 4500 lapse ja õpilase ning üle 600 õpetaja. Keelekümbulusele ülemineku protsessi, selle tulemuslikkust ning õpilaste suhtumist keelekümbulusesse on uuritud Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli teadurite ja üliõpilaste poolt nii magistri- kui ka doktoriõppe tasemel, samuti mitmetes uurimisprojektides. Kokkuvõtlikult võib tõdeda, et keelekümbusprojektid on koolide tasandil õnnestunud ning õpilaste motivatsioon ja rahulolu head.

Eesti keelekümbusprogrammide eestikeelse aineõppe maht

Varane keelekümbus

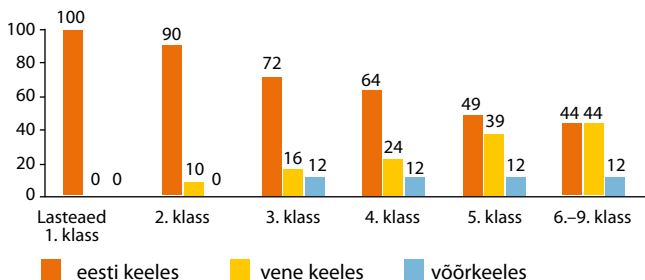
MEELESPEA

Varast keelekümbust rakendatakse kas lasteaias või kooli 1. klassist. Hiline keelekümbus algab 6. klassist

Varase keelekümbulusega võib alustada lasteaia 5- ja 6-aastaste laste rühmas¹ ning jätkata (või alustada) kooli 1. klassis. Koolis kestab varane keelekümbusprogramm kogu põhikooli vältel, kokku 9 aastat. Eestikeelset õpet on põhikooli jooksul kokku 60% ulatuses, mis lubab lugeda kooli õppekava eestikeelseks.

¹ Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava järgi võib lasteaias rakendada ka osalist keelekümbust, see on lasteaedades täieliku keelekümbuluse kõrvale toonud osalise keelekümbuluse rakendumist nii kolmeaastaste kui ka vanemate laste rühmades.

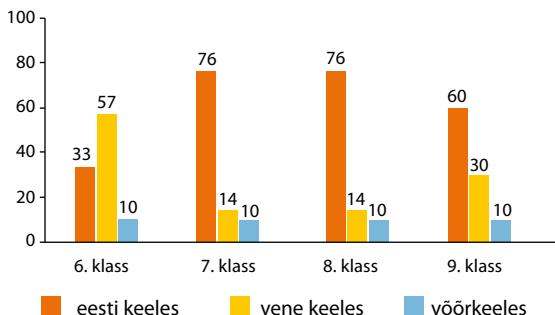
Õppe keeleline jaotus:



Joonis 3. Varane keelekümbus (1.–9. klass).

Hiline keelekümbusprogramm kestab 4 aastat ja annab ettevalmistuse õpingute jätkamiseks eestikeelse õppega gümnaasiumis või kutseõppes.

Õppe keeleline jaotus:



Joonis 4. Õppe keeleline jaotus (6.–9. klass).

Keelekümbusprogramm on üks lõimitud aine- ja keeleõppe, LAK-õppe viisidest, milles samaaegselt tähtsustatakse aine, keele ja õpioskuste omandamist. Keelekümbus on ratsionaalne ning säästlik keeleõppe lahendus, milles ainet õppides omandatakse keel nii võõrkeele kui ainekeele tähenduses. Keel on vahendiks teadmiste omandamisel.

Programmi eelduseks on vabatahtlikkus õpilasele, kes saab valida keelekümbuse või tavaklassi kasuks, samuti valides kas varase või hilise keelekümbuse vahel. Keelekümbusprogrammiga liitumine on samuti haridusasutusele vabatahtlik, sest asutuse juhtkond vastutab edaspidi programmi jätkusuutlikkuse, õpetajate ettevalmistuse ning soodsa õppekeskkonna eest.

Keelekümblusprogrammi edukust toetab terves asutuses toimiv kollegiaalne juhtimisstiil. See võimaldab samu põhimõtteid rakendades omakorda õpetajatel luua turvaline õppekeskkond, jagada vastutust õppimise eest õpilastega, rakendada sotsiaalset pädevust arendavaid strateegiaid. Näiteks võimaldab rühmapõhine õppekorraldus kogeda koosõppimise vastastikust rikastavat mõju, tuues esile sisemist motiveeritust õppimisel.

TAGASIVAADE ÕPITULE



Arutelu

- * Keelekontakti otsene eesmärk on suhtlus. Nimetage tegevusi, mis arendavad nii suhtlus- kui ka keelelist pädevust!
- * Kuidas toetab LAK-õpe õppimist?

Allikad

Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. (2009). *Haridussotsioloogia*. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Asser, H., Küppar, M. (2000). *Võõrkeeletunni planeerimine ja ülesehitus*. Tallinn: TEA Kirjastus.

Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. Toim. I. Kukk. Soinaste: El Paradiso.

Boynton, L. (2009). Õpetaja vaatevinklist. Rmt. P. Mehisto (Koost.). *Keelekümbelse käsiraamat*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda, 75–106.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. <http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/picbib-output.cgi?searchuniqueid=28>.

Eisenschmidt, E. (2006). Kutseoskused. Rmt. Eisenschmidt, E. *Õpetaja kutse – professionaalne areng ja eneseanalüüs*. Tallinn: TLÜ, REKK, Kutsekoda.

Genesee, F. (2009). Teise keele kümbelusprogrammid. – Koostaja P. Mehisto. *Keelekümbelse käsiraamat*. Tallinn.

Kidron, A. (1999). *122 õpetamistarkust*. Toim. M. Lõhmus. Tallinn: Andras ja Mondo

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. USA: Routledge.

Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., Voltein, E. (2006). *Õppematerjal kooli-eelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täienduskoolituseks*. Tartu: Kirjastus Atlex.

LAK-õppe aktiveerijad. <http://www.kke.ee/clil/est/index.html>. (09.12.2010).

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.-J. (2008). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Iduleht.

Noffke, S. & Brennan, M. (1988). The Dimensions of Reflection: A Conceptual and Contextual Analysis. *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA*, New Orleans.

Oxendine, C., Robinson, J., & Willson, G. (2004). Experiential learning. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>. (08.02.2011).

Põhikooli riiklik õppekava. (2010). *Riigi Teataja*, 2010, 6, 22.

Rannut, Ü. (2000). *Varane eesti keele kümblus ja eesti keele kui teine keel 1.klassis: Õpetaja meelespea*. Tallinn: Ura Trükk.

Sarv, E.-S. (1998). Õpetaja ja õpetaja koolitus – 2015. Rmt. K. Loogma, E.-S. Sarv (Koost.). *Eesti ühiskond ja haridus – 2015*. Tallinn: AS Rebellis, 39–44.

Õpetaja kutsestandard. (2005). Hariduse kutsenõukogu. Tallinn. http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/4/opetaja_v_05.pdf

LOE JUURDE!

Euroopa Nõukogu. (2007). Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Toim. K. Kerge, H. Mäekivi, P. Alp, H. Pajupuu, M. Tiits, Ü. Türk. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Hausenberg, A.-R., Ilves, M., Kaivapalu, A.-K., Kerge, K., Kitsnik, M., Krall, I., Rummo, K., Rütmaa, T. (2008). Iseseisev keelekasutaja. B1- ja B2-taseme eesti keele oskus. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, Atlex.

Ilves, M. (2008). Algaja keelekasutaja. A2-taseme eesti keele oskus. Toim. K. Kerge. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Kerge, K. (2008). Vilunud keelekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

II ÕPPIMISE KÄSITUSED



Sissejuhatav arutelu

- Tihti esitavad lapsevanemad oma kooliealisele pojale või tütrele koju jõudes küsimuse „Kuidas koolis läks?“. Selline küsimuse püstitamine eeldab vastajalt tunnetel põhinevat hinnangulist vastust. Teistsugune küsimuse püstitamine on „Mida Sa täna koolis õppisid?“. Kuigi mõlemas küsimuses on kesksel kohal kool, suunab viimane küsimus lapse mõtlema nii kogetule kui ka õpitule, juhib teda kas reprodutseerima või interpreteerima läbitut. Kuidas suhtute ülaltoodud küsimustesse? Millist ja miks eelistaksite keelekümblusprogrammis osalejaga vesteldes?
- Mõelge järgmiste küsimuste üle! Pange kirja märksõnad oma mõtetest! Vahetage seejärel mõtteid 4–5-liikmelistes rühmades!
 - Mis on õppimine?
 - Millised tingimused peaksid olema täidetud, et õppimine saaks toimuda?
 - Milline on õpetaja roll õppimise juures?
- Lugege läbi järgmised väited ning avaldage nende suhtes oma arvamust. Jagage oma mõtteid rühmas!
 - Õppimine toimub ka siis, kui ei toimu õpetamist;
 - Õpetamise efektiivsus sõltub õpetaja meisterlikkusest;
 - Õpilasele halva hinde panemisel hindab õpetaja tegelikult omaenda tegemata tööd;
 - Kooli ülesanne on last õpetada, kodu ülesanne on teda kasvatada;
 - Õpilased on klassis tihti vähemotiveeritud, mistõttu õpetada on raske, kui mitte võimatu.
- Kui oleks võimalik õppida midagi Teile meeldivat/vajalikku, siis mis see oleks? Mida kõike Te oskaksite pärast õpinguid? Rääkige, kuidas Te tahaksite seda õppida. Mida ootate õpetajalt?
- Mõtelge eelnevate arutelude peale, analüüsige öeldut ning tooge välja olulisimad mõtted!
- Milliste õppimise käsitustega oli eelnevas arutelus tegemist? Kuidas olete ise nende käsitlustega kokku puutunud?



Tutvumine teemaga

Allpool on esitatud mõned õppimismääratlused. Need kajastavad erinevaid, tavaelus ja ka koolis enim levinud vaateid õppimisele.

- Kogu inimkäitumine on seletatav reageerimisega keskkonna märguannetele.
- Õppimise põhimotiiv on väline turvalisus ning heaolu saavutamine.
- Õppimise põhimotiiv on õpilase sisemine huvi ning sellest lähtuv aktiivsus.
- Õppimise esiplaanil on uute teadmiste aktiivne konstrueerimine. Õpilased seostavad uue teadmise neil olemasoleva teadmisega. See toimub suhtluses teistega ning on seotud kultuurikontekstiga.

Õpetaja valitud õpetamismeetodi taustaks on kindlad seisukohad ja arusaamad õppimisest ja õpetamisest ehk õpiteooriad. Õpiteooria on küll õppimise teaduslik käsitlus ja põhineb uuringutel, kuid see on välja kasvanud argiteadmistest ja muundub kasutamisel õpetaja argiteadmiseks.

Argiteadmisi omandame igapäevases elus eeskätt isiklike kogemuste kaudu. Need sisaldavad subjektiivseid ja individuaalseid teadmisi ning spekulatiivseid oletusi. Argimõtlemises tekkinud teadmised on madala üldistustasemega. Teaduslikud teadmised seevastu on teoreetilised. Uurija püüab muuta oma väite uurimisobjektiks ning ühendada üksikud tähelepanekud terviklikuks süsteemiks. (Hirsjärvi & Huttunen, 2005,15).

Erinevad lähenemised õppimise käsitlusele näitavad, kuidas on pedagogikas arenenud arusaam õppijast. Tänapäevane käsitlus on kajastatud põhikooli riiklikus õppekavas, kus on öeldud, et õppimise psühholoogiliseks aluseks on kogemus, mille õpilane omandab vastastikuses toimes füüsilise, vaimse ja sotsiaalse keskkonnaga.

MEELESPEA

Õppimise aluseks on kogemus, mille õpilane omandab vastastikuses toimes füüsilise, vaimse ja sotsiaalse keskkonnaga

Mõisted:

Õppimine (Lave & Wenger, 1991; Pilli, 2008; Põhikooli ..., 2010, §5 p1) – on uute teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste, hoiakute või käitumise omandamine või olemasoleva täiendamine ning sünteesimine. See on pikaajaline protsess, mis peab võimaldama toimetuleku igapäevaelus.

Õpetamine (Põhikooli ..., 2010, §5 p2) – õpikeskkonna ja õppetegevuse organiseerimine viisil, mis seab õpilase tema arengule vastavate, kuid pingutust nõudvate ülesannete ette, mille kaudu on võimalik omandada kavandatud õpitulemused. Õpetaja tegevus õppeprotsessis (Maanso & Unt, 2003).

Meetod (Kingisepp & Sõrmus, 2001, 9) – kavakindel toimimisviis eesmärgi saavutamiseks.

Sotsiaalne konstruktivism (Jonasson, 1995; Krull, 2001, 295; Löfström, 2008) – õppimise käsitlus, mille järgi õppimine on õpitava tähenduse aktiivne konstrueerimine õpilase poolt. Õppimist oluliselt mõjutavaks faktoriks on sotsiaalne keskkond.

Õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes võtab võimetekohaselt osa oma õppimise eesmärgistamisest, õpib iseseisvalt ja koos kaaslastega, õpib oma kaaslasi ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima. Uute teadmiste omandamisel tugineb õpilane varasematele ning konstrueerib uue teabe põhjal enda teadmised. Omandatud teadmisi rakendatakse uutes olukordades, probleemide lahendamisel, valikute tegemisel, väidete õigsuse üle arutledes, oma seisukohti argumenteerides ning edasiste õpingute käigus. (Põhikooli ..., 2010).

Ka keelekümbelusprogramm on õppimisele ja õpetamisele lähenenud sotsiaal-konstruktivistlikku õppimiskäsitlust aluseks võttes. Arusaam õpilasest kui aktiivsest õpiprotsessis osalejast on mõjuv tegur õpetajale metoodiliste võtete valikul. Lisaks seisukohale, et õppimine on õpitava tähenduse aktiivne konstrueerimine õpilase poolt, peab sotsiaalne konstruktivism õppimist oluliselt mõjutavaks faktoriks õppurite suhtlemist nii isekeskis kui ka õpetajaga (Jonasson, 1995; Krull, 2001, 295; Löfström, 2008; Selivanov, 2005).

Konstruktivistliku lähenemise järgi õppimisele õpivad inimesed mõtlemise ja kogemuse vahelise koosmõju kaudu. Õppijat nähakse aktiivsena. Õpitava sisu töötleb õppija läbi vastavalt oma eelteadmistele ning maailmapildile. Õppijad puutuvad kokku kas uue kogemuse või teadmisega, koondavad sellele oma mõtlemise ning assimileerivad sellega oma varasemad kogemused. Seega toimub sel viisil uue tead-

mise loomine. Õppimine on õppija enda tegevuse tulemus, õpetajal on pigem suunaja kui valmisteadmiste edastaja roll. (Jonasson, 1995; Lindgren & Suter, 1994; Löfström, 2008). Kõrvale ei saa jätta ka emotsioonide osa õppimises. Huvi ja motivatsioon on seotud vaba, loomingulise ja meeldiva atmosfääriga õppetunnis, stress ja hirm pärsivad õppimisvõimet. (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005; Pianta *et al.*, 1999)

Eeltoodut arvestades on eelkõige vaja muuta õpilane aktiivseks õppijaks. Tunnikell kui signaal või välisärritaja (vt biheivioristlikud õppimisteooriad) (Krull, 2001, 181–208) ei ole õpilast õppimisele otseselt fookuseeriv faktor. Vajalik on n-ö aktiveerida õpilase mõtlemine ning kaasata ta sellega õppimisprotsessi. (Boylan, 2010; Daniels, 2008; Engeström, 2004; Kirdon, 1999; Säljö, 2003; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005; Vögotski, 2005; Wellington, 2006).

Õppetöö organiseerimisel on selliseks õppeprotsessi kaasamise võimaluseks õpilaste eelteadmiste ja huvide väljaselgitamine õpitava teema kohta. Keelekümblusmetoodikas, kuid samas ka üldse teises keeles õpetamise juures on oluline teada saada nii õpilaste ainealased kui ka keelelised teadmised (ettekujutused).

MEELESPEA

Selleks, et õpilane oleks tunnis aktiivne, tuleb välja selgitada tema ainealased ning keelelised eelteadmised

Nii mõnigi kord võib õpilasel olla väärettekujutus õpitavast teemast, sõnade ja väljendite tähendusest jmt, ometi on see õppima asumise hetkel õpilase jaoks tõene. Keelelise taseme teadmine võimaldab õpetajal oma kõnet vajadusel muuta (kas lihtsustada või kasutada keerulisemaid lausekonstruktsioone, ümber sõnastada mõtet jm), et sellega toetada õpilaste arengut.

Õpilaste eelteadmiste teada saamiseks sobivad mõttekaardid. Näiteks võib õpetaja paluda ühe minuti jooksul õpilastel kirja panna kõik sõnad/sõnaühendid, mis seostuvad teemaga „Eesti jõed“. Selline ülesanne keskendab õpilaste tähelepanu konkreetsele õppeprotsessis läbitavale teemale, n-ö aktiveerib teadmisi (ainealaseid ja keelelisi) ning samas toetab etteantud ajaline piirang kontsentreerumist ülesandele.

Tõhusa metoodilise võttena kasutatakse tabeli „tean / tahan teada / sain teada“ (nn TTS-meetod) täitmist. Sellist tabelit saab õpilane kasutada terve teema õppimise jooksul.

MEELESPEA

Eelteadmiste väljaselgitamiseks sobivad mõttekaardid, ajurünnak, TTS meetod (tean / tahan teada / sain teada)

TEAN	TAHAN TEADA	SAIN TEADA
Teema alguses märgib õpilane üles kõik, mida ta teab või arvab teadvat õpitava teema kohta.	Teema alguses märgib õpilane, mida ta tahaks (mis oleks huvitav) sellest teemast teada saada.	Täidetakse teema lõpus.

Teema käsitluse jooksul saab õpilane vajaduse korral teha märkmetesse parandusi. Juhul kui tulbas „Tahan teada” jäid mingid küsimused vastamata, saab õpetaja need anda õpilastele koduseks tööks. Selline ülesanne õpetab iseseisvalt teabeallikatega töötama ning vajalikku infot leidma, võimaldades õpilasel järgmises tunnis iseseisvalt saadud teadmisi reflekteerida, samuti peegeldada töö tegemist kui protsessi.

Sotsiaalse konteksti tähtsustamine lähtub arusaamast, et õppimine on sotsiaalne, koostööne tegevus. Selline sotsiaalne interaktsioon on vajalik, kuna õpilase isiklikule teadmisele lisanduvad kaaslaste kujutlused. Erinevad kujutlused suunavad analüüsimise ning seetõttu keskendutakse õpitavale rohkem. Vajadus esitada oma arusaamu kaaslastele paneb õpilase selgemini lahti mõtestama oma ideid ning aitab õpitavas materjalis paremini seoseid näha. (Krull, 2001, 295–296). Kultuurilised nüansid on sedalaadi interaktsiooni loomulik koostisosa, rikastavad õpitavat, kasvatades samas tolerantsust. Mitmekultuurilisuse seisukohast on õpetajal keelekümbusprotsessis mõnigi kord vaja sellistele nüanssidele tähelepanu juhtida või neid ise initsieerida.

Võgotski teooria kohaselt sõltub potentsiaal tunnetuslikuks arengu „lähima arengu tsoonist” (LAT): arengutase saavutatakse siis, kui laps on haaratud sotsiaalsesse käitumisse. Lapse areng sõltub täielikult sotsiaalsest suhtlemisest ning oskuste määr võib areneda täiskasvanu juhendamisel või läbi koostöö ning see ületab üksi saavutatud oskusi. Võgotski teooria üritab selgitada teadvust kui sotsialiseerumise lõplikku produkti. (Võgotski, 2005). Näiteks keele õppimisel moodustatakse esimesed laused omaealiste või õpetajatega suhtlemiseks, aga keele parema omandamise käigus tekib n-ö mõttes rääkimine. Selline lähenemisviis toetab keelekümbuses väärtustatud rühmapõhist suhtlemist, vastastikku rikastumist võimaldavat õppekeskkonda ja selles kasutatavaid õppimistehnikeid.

MEELESPEA

Keelekümbusprogrammis toimub õppetegevus sotsiaalse interaktsioonina

Keelekümbusprogrammis toimub kogu õppetegevus loomupäraselt sotsiaalse interaktsioonina. Seda tingib keele õppimise-õpetamise eneseaktiivne, dialoogiline loomus.

Keelekümbusklassis on ka ruumiline keskkond kavandatud sellisena, et

õpilased saaksid töötada rühmas ning suhelda oma rühma- ja klassikaaslastega. Selleks, et tegevus toimuks eesmärgipäraselt, on õpetajal tarvis läbi mõelda rühmale

antavad ülesanded nii, et igal õpilasel oleks oma kindel roll. Rühmatöö ülesande kirjapanemine aitab õpilastel oma rollid paremini meelde jätta. Näiteks: kui õpetaja annab rühmadele kätte lausealgused, vastuse skeemi vms aitab see rühmatööst kokkuvõtet teha ka keeletaseme poolest nõrgemal õpilasel.

Ülesanded koos lahendamiseks, mängimiseks, meisterdamiseks jmt loovad keskkonna, kus õpilane ongi aktiivne õppija ning suhtluspartner. On oluline, et õpetaja valdaks erinevaid rühmatöö meetodeid ja suudaks innustada õpilasi maksimaalselt rühma töös panustama.

Sotsiaal-konstruktivistlik lähenemine õppimisele on domineerivaks aluseks õppemeetodite valikul keelekümbusprogrammis, mis aga ei välista teistele õpiteooriatele iseloomulike õppemeetodite asjakohast kasutamist (nt päheõppimine, individuaalne töö klassiruumis jne).



TAGASIVAADE ÕPITULE

- Pange kirja olulisemad mõtted, mis olid Teile lähedased ning need, millega üldse ei nõustu!

Mulle lähedane mõtteviis	Üldse ei nõustu

- * Analüüsige, mis oli mittenõustumise põhjuseks! Esitage oma arusaam ning selgitage, millel see põhineb. Kas tegemist on argiteadmise või on Teie arusaamal teaduslik alus?
- * Millised õpetamismeetodid toetavad Teie põhimõtteid õpetamisest? Mida peate veel õpetamise juures meeles pidama? Täitke allolev skeem!



- * Lugege uuesti läbi oma mõtted õppimisest, õpetaja rollist ning õppimise toimumiseks vajalikest tingimustest. Mida sooviksite juurde lisada, mida muuta?

Allikad

Boylan, M. (2010). Ecologies of participation in school classrooms. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26/1, 61–70.

Daniels, H. (2008). *Vygotsky and Research*. London and New York: Routledge.

Engeström, Y. (2004). The New Generation of Expertise: Seven Theses. Koost. Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A.(eds): *Workplace Learning in Context*. London: Routledge, 145–165.

Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: Medicina

Jonassen, D. H. (1995) Supporting communities of learners with technology: a vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*. 30, 60–63.

Kidron, A. (1999). *122 õpetamistarkust*. Tallinn: Andras ja Mondo.

Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Lindgren, H. C., Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Löfström, E. (2008). Mõtestatud õppimine ja õpetajakoolitus. *Haridus* 7–8, 25–27.

Petriwskyj, A., Thorpe, K., Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 13, No.1, 55–69. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=8&sid=92422183-be60-4704-b716-f824243b0c8f%40sessionmgr10>. (19.01.2011).

Selivanov, V. S. (2005). *Osnovõ ob ei pedagoogiki: teoria i metodika vospitanija*. Moskva: Akademia.

Senge, P. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Atlex.

Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses*. Võru: Eesti Vabaharidusliit.

Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. (2005). Konstruktiivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. *Konstruktivismi ja realismi*. Koost. Kalli, P., Malinen, A. Vantaa: Aikuiskasvatuksen 45. Vuosikirja., 20–48.

Põhikooli riiklik õppekava. (2010). *Riigi Teataja*, 6, 22.

Vögtotski, L. S. (2005). *Psühholoogia razvitija t eloveka*. Moskva: Smõsl.

Wellington, J. (2006). *Secondary Education: The Key Concepts*. London: Routledge.

Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.

LOE JUURDE!

Gordon, Th. (2006). Õpetajate kool: kuidas tunda ennast õpetajana paremini. Tartu: Väike Vanker

Leppik, P. (2008). Õpetajatöö psühholoogilisi probleeme: (õpetamine kui looming). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Pilli, H. (2008). *Õppimisoskused*. Tartu: Elmatar

Rakenduspedagoogika õpik. (2002). Kaitsejõudude peastaap. Tartu: AS Atlex, 19–62

Sarv, E-S. (2000; 2001). Õppimine – argine? *Haridus*. 6, 24–29; 1, 26–29

Tuulik, M. (2001). *Kasvatuseõpetus*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus

2.1. Teise keele omandamine



Arutelu

Lugege mõtteid, mida õpetajad on täienduskoolitustel välja toonud. Milline on Teie arvamus? Arutlege rühmas!

- Kõik õpilased oskavad juba oma mõtteid väljendada. Artur aga ei suuda kahte sõnagi ritta seada. Tal lihtsalt ei ole keele peale annet.
- Aine õpetamisel teises keeles peab suurt tähelepanu pöörama õigekeelele. Mina aga ei ole keeleõpetaja ja ma ei pea teadma kõiki reegleid.
- Keelevigade tegemine näitab, et õpilane ei ole teemat korralikult ära õppinud.
- Aine õpetamisel teises keeles on põhirõhk ikkagi keeleõppel.

* Mõelge alljärgnevate küsimuste üle ja arutage neid rühmades:

- Kuidas olete õppinud uusi sõnu?
- Kuidas jäävad uued sõnad kõige paremini meelde?
- Kas kergemini jääb meelde üksiksõna või sõna/sõnaühend kontekstis? Millega seda võib põhjendada?
- Kuidas Teie arvates mõjutab keskkond keele omandamist?
- Kas Teie arvates on kordamine tarkuse ema? Millega põhjendate?



Tutvumine teemaga

Mõisted:

Keel (Hallap & Padrik, 2008, 9) – vahend, mida kasutatakse kõnelemisel ja verbaalses tunnetustegevuses

Kõne (Hallap & Padrik, 2008, 9) – keele kui vahendi rakendamine

Emakeel, esimene keel (K1) (Cook, 2002, 1) – esimene omandatud keel

Teine keel (K2) (Cook, 2002, 1) – keel, mis ei ole inimese emakeel

Sihtkeel (dictionary.cambridge.com) – keel, millesse suuline või kirjalik kõne tõlgitakse

Keele õppimine (Krashen, 1982, 10) – teadmiste saamine keele kohta

Keele omandamine (Krashen, 1982, 10) – alateadlik protsess, mis toimub, kui keelt kasutatakse suhtluses

Sõnavara (Saarso, 2000, 14) – kõik mingisse keelde või ühe inimese keele-tarvitusse kuuluvad sõnad ja sõnaühendid

Põhisõnavara (Saarso, 2000, 15) – kõige sagedamini tarvitavad ja vajalikumad sõnad

Üld- ja oskussõnavara (Saarso, 2000, 15) – üldsõnavara on mõistetav keele laiale kasutajaskonnale, oskussõnu e termineid kasutatakse kindla eriala piires

Rääkima õppimise eelduseks on keele kuulmine. Colin Baker on välja toonud, et lastel on kaasasündinud valmidus saada kakskeelseks ja mitmekeelseks, kuid palju-dele lihtsalt ei võimaldata seda (Baker, 2005, 71). Sellel, kui kiiresti laps omandab keele ning miks ühed on kiiremad kui teised, on palju erinevaid põhjuseid. Selle keeruka mõjurite kogumi hulka kuuluvad lapse isiksus, tema võimekus ja valmisolek keeleõppeks ja sotsiaalseks arenguks, tema suhtlemise kvaliteet ja kvantiteet kokkupuutes vanemate ja kaaslaste, naabrite ja sugulastega, lapseni jõudvate keeleliste impulsside mitmekesisus ja keelelise arengu jaoks sobiva pinnase olemasolu, perekonda ümbritsevate inimeste hoiakud ja lapse enda hoiak kakskeelsuse suhtes. (Baker, 2005, 75–76)

Keele omandamisest Karsheni järgi

Keele omandamise teooria (viidat. Krashen, 1982) on üks varaseimaid konstruktiivistlikke õpiteooriaid. Seda on kasutatud keelekümbusprogrammide põhjendusena eelkõige seetõttu, et Karsheni järgi võib teise keele omandamine alata enne selle reeglite teadvustamist – st varases eas ja sarnaselt esimese keelega.

MEELESPEA

Keele õppimine on teadmiste saamine keele kohta. Keele omandamine on alateadlik protsess, mis toimub, kui keelt kasutatakse suhtluses

Teise keele omandamise teooria sisaldab viit peamist hüpoteesi. Esimene puudutab erinevuse mõistmist õppimise ja omandamise tähenduste vahel (Krashen, 1982, 10–12). Omandamine ja õppimine on kaks erinevat protsessi. Omandamine on alateadlik protsess, mis toimub, kui keelt kasutatakse reaalses suhtluses.

Keele omandajad ei teadvusta endale näiteks grammatikareegleid, vaid pigem tunnetavad keele korrektsust. Keele õppimine, seevastu, on Karsheni järgi teadmiste saamine keele kohta. See on teise keele reeglite teadvustamine ning teadlik kasutamine.

MEELESPEA

Grammatilised struktuurid omandatakse teatud kindlas järjekorras

Teine hüpotees keele omandamise kohta puudutab loomulikku järjestust, see tähendab – grammatiliste struktuuride omandamine toimub kindlas järjestuses (Krashen, 1982, 12–14).

Samas ei näe see hüpotees ette, et teise keele grammatika õpetamisel tuleks lähtuda grammatika omandamise loomulikust järjekorrast.

Kolmas hüpotees on seiramise või monitooringu kohta (Krashen, 1982, 15–19). Keel, mis on omandatud alateadlikult, initsieerib ütlusi teises keeles ning mõjutab teise keele kasutamise soravust. Samal ajal see keel, mida on õpitud teadlikult, töötab sellistes olukordades, kus õppijal on küllaldaselt aega, n-ö toimetajana (kirjandi kirjutamisel, struktuuritesti tegemisel vm). Sellist teadlikku keele toimetamist võibki nimetada seireks (ingl *monitor*).

Inimesed kasutavad keele seiramist erinevalt. Sel juhul, kui keeleõppija kasutab seiret üleliigselt võib juhtuda, et keele kasutajana ei tule see inimene suhtlussituatsioonis toime. Ta mureseb keele korrektsuse eest, mis tugevalt pidurdab mõtete ladusat edastamist. Sellist keele seiret vähekasutavad inimesed kas ei ole keelt õppinud teadlikult või lihtsalt ei kasuta saadud teadmisi. Keelevigade parandamine ei oma nende jaoks erilist tähtsust. Seire üle- ja alakasutamise vahel on optimaalne keelekasutuse monitooring, mille poole peaksid püüdlema ka õpetajad. Sel juhul kasutatakse seiret

siis, kui see on tarvilik ning kui see ei takista kommunikatsiooniprotsessi. Seire optimaalne kasutamine tähendab seda, et tava suhtluses ei teadvustata grammatiliste struktuuride kasutamist, küll aga kirjalikes töödes või suulistest esitlustes.

Keelekümbusprogrammis osalemisel toimub keele omandamine, seega on see vastandiks keele õppimisele. Keele õppimine eeldab kontrolli: vigade märkamist ning nende parandamist.

MEELESPEA

Keele omandamisel peaks vigade parandamisest hoiduma. Selle asemel tuleks kasutada mõtte

Keele omandamise juures peaks aga sellest hoiduma. Vigade rõhutamine võib segada ning pidurdada keele omandamist, eriti keele arendamise algetappidel. Seepärast kasutatakse keelekümbusmetoodikas vigade parandamise asemel mõtte ümber sõnastamist, jättes grammatiliste konstruktsioonide õppimise keeletunni pärusmaaks. Õpetaja peab meeles pidama, et kui õpilane püüab kasutada keelt omandatud teadmistest laiemalt, hakkab ta kasutama esimese keele (K1) reegleid. See aitab õpilasel küll suhelda, kuid ei arenda teise keele omandamist.

Neljandaks on Krasheni järgi sisendi hüpotees (Krashen 1982: 20–29). Tähtis on keeleõppe juures sisendi (õpitava) kvaliteet: eesmärk peab alati olema natuke kõrgemal, kui on õpilaste teadmiste tase antud hetkel.

MEELESPEA

Õpetaja keelekasutus peab olema kohandatud, kuid samas sisaldama veel õppimata konstruktsioone

Keele omandamise protsess toimib siis, kui me mõistame keelt, mis sisaldab veel õppimata keelestruktuure. Keelekümbusprogrammis tähendab see keele omandamist sisutihedas kontekstis, kus aine- ja suhtluskeel on kohandatud (ümbersõnastused, kordused) ning on interaktiivne.

Viimane on emotsionaalse filtri hüpotees (Krashen, 1982, 30–31). Keele omandamist mõjutavad nii motiveeritus, enesekindlus kui ka erinevad emotsionaalsed seisundid – kas siis arendavalt või pärssivalt. Emotsionaalne filter on nagu kilp, mis võib blokeerida keele omandamist või õppimist.

MEELESPEA

Õpilane peab tundma end loodud keelekeskkonnas turvaliselt, et n-ö emotsionaalne filter ei oleks kõrge ning ei toimiks keele omandamist pärssivalt

Õpilased võivad häbeneda suhtluskontakti või püüavad keelekasutajatena olla liiga teadlikud. Sellist emotsionaalset filtrit püütakse keelekümbusprogrammis hoida võimalikult madalal. Seda selleks, et õpilastes ei tekiks hirmu keele kasutamise ees. Emotsionaalse filtri madalal hoidmiseks luuakse nii klassiruumis kui ka koolis üldiselt keele kasutamiseks soodne ja turvaline õpikeskkond.

Teise keele omandamisel võib eristada erinevate pädevuste omandamist. Siia alla kuuluvad sõnavarapädevus, teise keele struktuuride omandamine, teise keele pragmaatika omandamine. Teise keele sõnavara omandamisel võib õppijate vahel olla erinevus sõna tähenduse ülekandmisel ühest keelest teise (Saarso & Sõrmus, 2008). Struktuuride ja pragmaatika omandamine on vajalik keelefunktsioonide mõistmiseks ja edasiandmiseks, üldmõistete mõistmiseks ja edasiandmiseks, teksti vastuvõtuks või ülesehitamiseks, lausetest sidusa teksti moodustamiseks. (Hausenberg, 2008)

Keelekümblusprogrammis kasutatakse keelepädevuste arendamiseks erinevaid kommunikatiivsele keeleõppele omaseid ülesandeid. Siia kuuluvad nt rollimängud, simulatsioonid, suhtlussituatsioonid, loovülesanded jm. Tähtis on arendada õpilastes võimet saavutada keele abil suhtluseesmärgid. Keele omandamist mõjutavaid tegureid tuleb arvestada õpikeskkonna kui terviku (s.o vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna) loomisel, samas mitte unustades õpilaste individuaalseid iseärasusi. (Kirss & Karu, 2008; Kleinschroth, 2002)



TAGASIVAADE ÕPITULE

* Küsimused aruteluks:

- Õpetajad on välja toonud, et ühes õppeaines õpitud oskus-sõnavara ei suuda õpilased teise õppeainesse üle kanda (nt bioloogia – keemia). Kuidas Te põhjendaksite seda? Kuidas olukorda parandada?
- Miks mõned sõnad jäävad kergemini meelde kui teised? Tooge näide oma keeleõppest?
- Milline kordamistehnika on Teie arvates kõige tõhusam? Põhjendage! Millist kordamistehnikat olete ise kasutanud?

Allikad

Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. Toim. I. Kukk. Soinaste: El Paradiso

Cook, V. J. (2002) (ed). *Second Language Acquisition, 1: Portraits of the L2 User*. Series Editor: Singleton, D. Trinity College, Dublin, Ireland. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Hausenberg, A.-R., Ilves, M., Kaivapalu, A.-K. jt. (2008). *Iseseisev keelekasutaja: B1- ja B2-taseme eesti keele oskus*. Toim. K. Kern. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsiooni-keskus.

Kirss, L. Karu, M. (2008). *Eesti keele õppe ja tasemeeksami sooritamise motivatsioon*. Lõppraport. Tartu: Poliitikauuringute keskus Praxis. http://www.rahvastikuminister.ee/public/HP_HTM-RMBkeel_raport.pdf

Kleinschroth, R. (2002). *Keelte õppimine: õige tehnika võti*. Tallinn: Ersen.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.

Internet edition 2009. http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html (08.12.2010).

Niiberg, T., Karu, H., Malva, M., Rajamäe, R., Vaher, E. (2010). *Kakskeelsuse karid elus ja mängus*. Tartu: Atlex.

Saarso, K., Sõrmus, E. (2008). *Kuidas õpetada erialakeelt: metoodika käsiraamat*. Tallinn.

2.2. Hindamine



Mõelge järgmiste küsimuste üle ning arutlege nende üle rühmas:

- Mis on Teie jaoks „hindamismeetod“?
- Milliseid hindamismeetodeid olete ise kasutanud töös/praktikal olles?
- Millest lähtute hindamismeetodi valikul?
- Mida ja kui tihti te tavaliselt hindate?

Joonistage lehele jännes! Paluge oma rühmakaaslasel seda suuliselt hinnata! Mida tundsate hinnet/hinnangut kuulates?

Tutvumine teemaga

Mõisted:

Hindamine (Kondrat, 2009; Põhikooli ..., 2010, §19 p1; Watson, 2011) – süstemaatiline teabe kogumine õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimine ja tagasiside andmine

Kujundav hindamine (Põhikooli ..., 2010, § 20 p1) – õppe kestel toimuv hindamine, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase seniste tulemuste ja vajakajäämist kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasisel õppimisel ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed.

Kokkuvõttev hindamine (Põhikooli ..., 2010, § 22 p1) – hinnete koondamine poolaastahinneteks ning poolaastahinnete koondamine aastahinneteks

MEELESPEA

Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) eristatakse kujundavat hindamist ja kokkuvõtvat hindamist

Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) eristatakse kujundavat hindamist (§ 20) ja kokkuvõtvat hindamist (§ 21–22). Nende all nimetatakse veel suulist ja kirjalikku tagasisidet, arenguvestlust (sh enesehindamine) ning kirjeldavat sõnalist kokkuvõtvat hinnangut.

Eraldi ei määratleta hindamismeetodi ja hindamisviisi tähendust. Üheks võimalikuks hindamisvahendiks nimetatakse õpimappi.

Õpifaasist lähtuvalt on hindamise põhiliikideks protsesshindamine, s.o pidev hindamine pikema õppeperioodi vältel, ja summatiivne hindamine ehk tulemushindamine, s.o lõpptulemuse hindamine. (Kadajas & Maanso, 2006, 25).

Keelekümbusprogrammis tehakse vahet hinnangu andmisel ja hindamisel. Hinnangu andmine on eri allikatest informatsiooni kogumine, mis peegeldab täpselt, kuidas õpilane on täitnud õppekavas kirjeldatud ootusi. Hindamine on aga eri hindamismeetodite teel kogutud informatsiooni tõlgendamine, mille käigus vaagitakse õpilase töö kvaliteeti ja antakse sellele hinne. (Desrochers, 2009, 126). Õppeprotsessi edukus sõltub suuresti sellest, milline on hindamise emotsionaalne atmosfäär – kas see toetab õpilase õpimotivatsiooni ja eduelamust või loob läbikukkumise, minnalaskmise, lootusetuse tunde. Seega tuleb eristada õpetaja jaoks olulist hindamist ja õpilasele edastatavat.

MEELESPEA

Keelekümbusprogrammis eristatakse veel lisaks diagnoosivat hindamist

Keelekümbuse käsiraamatus nimetatakse diagnoosivat hindamist, õpirotsessi hindamist ja kokkuvõtvat hindamist. Hindamismõteteks on näiteks toodud vaatlused ja tähelepanekud klassis, ülesannete lahendamine, kontrollküsimustikud, individuaalsed

arutelud, suulised esinemised, õpimapid, testid ja tunnikontrollid, enesehindamine. (Bolger 2009, 48–49)

Samas on hinnangu andmise juures nimetatud kolme võimalust: diagnostilise hinnangu, kujundava hinnangu ja koondhinnangu andmist. (Desrochers, 2009, 126).

Keelekümbusprogrammide õpetajad saavad õpilaste töö kvaliteedi üle otsustamisel ja hinnete panemisel kasutada järgmisi viise: kriteeriumhindamine, hindamisskaala, sooritusülesanded, projektid, esinemised, intervjuud, õpimapid, suulised ja kirjalikud testid. (Bolger, 2009, 49).

Seega lisandub keelekümbusprogrammis kujundavale (programmis nimetatud „õpirotsessi”) ja kokkuvõtvale hindamisele diagnoosiv hindamine. Diagnoosiva

hinnangu andmist kasutatakse siis, kui tehakse kindlaks eelnevalt õpitu taset või tahetakse teada, kas õpilane on valmis uue teema või kontseptsiooni õppimiseks (Bolger, 2009, 48).

Diagnoosiva funktsiooniga kontrollimine võimaldab saada ülevaate õpilase teadmiste hetkeseisust, tema tugevatest ja nõrkadest külgedest õppimisel. Neile tuginedes on võimalik kujundada õpitegevust soovitud suunas, parandada õpilase ja ka õpetaja vigu ning prognoosida, milliseks on kujunemas õpilase õpitulemus. (Kadajas & Maanso, 2006, 26).

Keelekümbeluses nähakse õpetamist, õppimist ja hinnangu andmist tsükliks. Pärast eesmärkide püstitust õppeprotsessi algfaasis antakse diagnostilist hinnangut. Siia võib kuuluda õpilaste kirjaliku või suulise kõne analüüs, teema mittemõistmise analüüs.

Diagnostilist hinnangut võib anda nii individuaalselt kui ka terve rühmaga. See annab õpetajale võimaluse teada saada, kui palju on vaja aega pühendada kordamisele ja kuidas uut teemat või oskust arendada. Kujundava hinnangu andmine toimub pidevalt. Selle käigus mõõdetakse õpilase õpitöö tulemuslikkust, samuti saab ka siin õpetaja saadud info põhjal toetada ja suunata õpilase arengut.

Koondhinnangu andmine toimub keelekümbeluses teemaploki lõpus koos hinnete panemisega. Koondhinnangut kasutatakse õppeainete sisu, põhimõtete ja oskuste ulatuse määramiseks kogu õppekava lõikes. (Desrochers, 2009, 126–127).

Ka põhikooli riiklikus õppekavas (2010) pööratakse tähelepanu enesehindamisele. Keelekümbeluses loetakse õpilaste enesehindamist tähtsaks osaks õppeprotsessis. Õpilastele tuleb õpetada õpiprotsessi refleksiooni ja ise oma oskuste hindamist.

Üks õpingute ülesandeid on suunata õpilane üle vaatama omaenda täidetud ülesandeid, arvustama soorituste kvaliteeti ja sisu õpiperioodi eesmärkide ja enda püstitatud eesmärkide seisukohalt, tegema valikuid ja pidama aru, mis alusel neid teha. See eeldab pidevat refleksiooni. Oskus kriitiliselt oma eesmärgi, töökavu, edasijõudmist, toimetulekut hinnata kujuneb õpilasel koostöös õpetajate ja klassikaaslastega. Sobivaks eeltööks on rühmatöö käigus kaasõpilastele antavad ja neilt saadavad hinnangud. (Kadajas, Maanso 2006, 29)

MEELESPEA

Diagnoosiv hindamine võimaldab teada saada, millised on õpilase eelteadmised teemast või kas ta on valmis uue teema õppimiseks

MEELESPEA

Kujundav hindamine toimub pidevalt, selle käigus mõõdetakse õpilase õppetöö tulemuslikkust.

MEELESPEA

Koondhinnangu andmine toimub teemaploki lõpus ning on seotud hinnete panemisega. Tähtis roll on enesehindamisel

Võib välja tuua 8 laiemat rühma eesmärgi, mille juurde on lisatud võimalikud hindamismeetodid. Ülevaade on tehtud artikli „*Selecting methods of assessment*” alusel (URL: http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnth/methods.html):

1. Iseseisva mõtlemise ja hinnangute andmise oskuse hindamine – eesmärk hinnata argumenteerimise, reflekteerimise, hinnangu andmise, arvamuse avaldamise oskust. Meetodid: essee, ajaleht, referaat, kokkuvõtted, kommentaarid artikli/teose jm kohta.
2. Kavandamisoskuse ja probleemilahendusoskuse hindamine – eesmärk hinnata probleemide määratlemise, andmete analüüsi, kokkuvõtete tegemise oskust. Meetodid: ettekanne, rühmatöö, uurimus, analüüs.
3. Tööprotsessi ja esitlemise oskuse hindamine – eesmärk hinnata reeglite, laboratooriumi töökorra jm tundmist, tööriistade kasutamise, arvutamise oskust. Meetodid: esitlus, rollimäng, poster, video tegemine, illustreeritud kasutusõpetus, tegeliku või simuleeritud tegevuse vaatlemine.
4. Enesearengu hindamine – eesmärk hinnata koostöö, iseseisva töö, iseseisva õppimise, oma töö suunamise ja iseseisvalt ülesannete lahendamise oskust. Meetodid: portfoolio, ajakiri, rühmatöö.
5. Info kogumise ja töötlemise hindamine – eesmärk info tõlgendamise, töötlemise, ümbersõnastamise, kokkuvõtete tegemise, andmete kogumise, ülevaate tegemise, materjali allikatega töö oskuse hindamine. Meetodid: projekt, referaat, esitlus, ettekanne, hüpoteesi tõestamine.
6. Teadmiste ja materjali mõistmise hindamine – eesmärk hinnata materjali omandamise taset. Meetodid: essee, suuline/kirjalik vastamine, test, eksam, küsimustele vastamine.
7. Loovuse ja esitlusoskuse hindamine – eesmärk hinnata kujutlusvõimet, visualiseerimisoskust, loovust, esitlusoskust. Meetodid: portfoolio, etendus, joonistus, projekt, esitlus, loovtööd.
8. Suhtlemisoskuse hindamine – eesmärk hinnata suhtlemisoskust, oskust väidelda, oma arvamust kaitsta, intervjuuerida, kokkuleppeid teha, ankesterida. Meetodid: kirjalik/suuline esitlus, rühmatöö, väitlus, arutlus, rollimäng.

On oluline pidada meeles, et valitud õppemeetod määrab selle, mida ja kuidas hinnatakse. Õpetamine-õppimine ja hindamine on terviküsteem. Tasub veelkord meenutada, et mistahes hindamine on õpilase poolt sageli tajutud kui väline, peale-surutud faktor. Seda aitab leevendada numbrilise hindamise vähendamine ning kahepoolse tagasiside kasutamine: õpetaja ja kaaslased tagasisidestavad õpilase õppeprotsessi, õpilased tagasisidestavad õpetajapoolset õpetamisprotsessi.



TAGASIVAADE ÕPITULE

- * Rühmitage hindamismeetodid kooliastmeti! Milliseid meetodeid saab kasutada koolieelses lasteasutuses? Alklassides? Põhjen-dage oma arvamust!

Allikad

Bolger, G. (2009). Koordineerimiskeskuse vaatevinklist. – Koostaja P. Mehisto. *Keele-kümbuskäsiraamat*. Tallinn: Keelekümbusprogrammi Lastevanemate Liit.

Desrochers, Y. (2009). Tasakaalustatud keeleõppeprogramm. – Koostaja P. Mehisto. *Keelekümbuskäsiraamat*. Tallinn: Keelekümbusprogrammi Lastevanemate Liit

Kadajas, H.-M., Maanso, V. (2006). Õpitulemuste hindamise alustest. – Kadakas, M. (toim). *Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifi-katsioonikeskus.

Kondrat, A. (2009). *Classroom Assessment and Learning Evaluation*. <http://www.suite101.com/content/classroom-assessment-for-learning-evaluation-a96157>. (18.02.2011).

Põhikooli riiklik õppekava. (2010). *Riigi Teataja*, 6, 22.

Watson, A. (2011). *Types of Assessment in Education*. <http://www.suite101.com/content/types-of-assessment-in-education-a340404>. (18.02.2011).

LOE JUURDE!

Salumaa, T., Talvik, M. (2009). *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko

III KUIDAS RAKENDUB KEELEKÜMBLUSPROGRAMM



Arutelu

- * Millised keelekümblusprogrammi vastuvõtu tingimused oleksid teile vastuvõetavad? Sorteerige oma valikud korvidesse.

katsete alusel; vastavalt õpitulemustele; vastavalt avalduste laekumisele; tutvuse kaudu; vabatahtlik liitumine programmiga; koolijuhtkonna otsusega määratud klass; hea keelelise ettevalmistusega õpilane; positiivsete õpitulemustega õpilane

Olen nõus, et ...



Ei ole nõus, et ...



- ✱ Missuguseid eesmärke peaks täitma keelekümblusprogramm? Alljärgnevalt on toodud loetelu võimalikest tulemustest. Valige neist sobivad ja põhjendage valikuid!

Võimalikud tulemused	Minu tehtud valikud
<p>Laps on:</p> <ul style="list-style-type: none"> • õppimises edukas; • eelistab suhtlust eesti keeles; • tunneb ennast elitaarsena; • tunneb end konkurentsivõimelisena; • omab mõningaid teadmisi vene kultuurist; • suhtleb vabalt nii eesti kui ka vene keeles; • suudab sooritada eksamid; • tähtsustab ühe kultuuri üleolekut teistest; • tõlgib K2-s omandatud ainealaseid teadmisi K1-te. 	



Tutvumine teemaga

Selleks, et rakendada keelekümblusprogrammi oma õppeasutuses, peaks juhtkond kõigepealt välja uurima, kui suur on nõudlus, seejärel tuleb läbi mõelda olemasolevad ressursid. Koostöö kohaliku omavalitsusega tagab jätkusuutlikkuse ning finantstoetuse.

Inimressurss

Õppeasutuse juhtkond on teadlik keelekümblusprogrammi eesmärkidest, põhimõtetest ning nõuetest. Väärtustada tuleb meeskonnatööd. Keelekümblusprogrammi kasutuselevõtmine tähendab meeskonnatööd nii õppekava arendamisel, õpikeskonna loomisel kui keelekümbuluse juurutamisel. Juhtkonna toetus on tulevasele keelekümblusõpetajale hädavajalik kogu tööprotsessi vältel. Juhtkond peab olema valmis kavandama kindlat aega õpetajatevaheliseks koostööks, kuna õpetajate endi jaoks on ühise aja leidmine raskendatud.

MEELESPEA

Juhtkonna toetus keelekümblusprogrammis töötavale õpetajale ning koostöö väärtustamine organisatsioonis tervikuna aitab kaasa programmi edukusele ning jätkusuutlikkusele

Juhtkonna peale jääb ka edasine keelekümblusprogrammi juurutamine, jätkusuutlikkuse tagamine, jälgimine, toetamine ja nõustamine. Keelekümblus peab olema kooli jaoks üldiselt vastuvõetud õppe- ja kasvatus töö põhimõte.

MEELESPEA

Õpetajalt oodatakse eelkõige ainetundmist, keelepädevust ning oskust arendada õpilastes õpioskusi

Kui juhtkond on end kurssi viinud keelekümblusprogrammiga, tuleb vaadata, kuidas on lood õpetajate kaadriga. Tuleb mõista, et nii lapsed kui ka nende vanemad ootavad keelekümblusõpetajalt midagi enam kui tavaklassi õpetajalt.

Ootused õpetajale puudutavad eelkõige oskust õpetada oma ainet teises keeles. See nõuab õpetajalt ainetundmist, keelepädevust ning oskust arendada õpilastes õpioskusi.

Oluline on ka hea kultuuritundmine. Kavandades keelekümblusklassi loomist on vajadusel võimalik korraldada õpetajatele täienduskoolitust ning sel viisil komplekteerida klassiga töötav meeskond. Klassijuhataja määramine omab suurt tähtsust, kuna õpilaste edasijõudmise jälgimine, keeleline tugi väljaspool klassiruumi ja õppetunde ning klassivälised tegevused on just klassijuhataja pärusmaa.

MEELESPEA

Keelekümblusmeeskonda kuuluvad ka garderoobi- ja raamatukogutöötajad, kes aitavad kujundada keelekeskkonda ning julgustada kasutama sihtkeelt

Keelekümblusklassiga ei tööta aga mitte ainult aineõpetajad. Vajalik on korraldada regulaarsed arutelud, millest võtaksid osa samuti garderoobi- ja raamatukogutöötajad (Senge, 2009). Koosoleku eesmärk on teadvustada, milline on igaühe roll õpilase toetamisel ja keelekeskkonna kujundamisel. Lihtsad olmevestlused julgustavad sihtkeelt kasutama ka tunniväliselt.

Ruumid

Traditsiooniliselt on keelekümblusklassi õpilastel oma koduklass. See võimaldab õpetajatel-õpilastel seintele üles panna teemat puudutav näitmaterjal ja oskussõ-

navara (nn rääkivad seinad). Sein jagatakse erinevate ainete vahel. Seinal oleva tugimaterjali tihe kasutamine aitab seda meelde jätta ning õpetab materjali liigendama ja süstematiseerima. Eriti tähtis on võimalus näidata ja näha ainetevahelisi seoseid.

MEELESPEA

„Rääkivate seinte“ meetod õpetab materjali liigendama ja süstematiseerima, samas ka aitab näha ainetevahelisi seoseid

Õppevara

Vajalik üle vaadata olemasolevad õppe-materjalid ning teha nimekiri sellest, mida on vaja tellida. Kui tegemist on klassi või ainega, mille jaoks ei ole keele-kümbusklassile eraldi õpikuid loodud, tuleb lähtuda eesti õppekeeleaga koolis kasutatavatest õpikutest.

MEELESPEA

Õppevara tellimine on seotud rahaliste vahenditega, mistõttu peab seda ette kavandama

Keelekümbusprogrammi kodulehel on üleval soovitatavad õpikud. Just nende õpikute alusel on koostatud ka hilise keelekümbuse töölehed. Töölehtede paljundamise jaoks on tarvis ette näha rahalised vahendid.

Unustada ei tohiks ka tänapäevaseid IT-vahendeid. Nii on nt Miksikese õpikeskkond asjahuvilistele heaks toeks keele ja aine omandamisel, TEA Lastentsüklopeedia sobib kasutamiseks kuni põhikooli lõpuni, Looduskaamera pakub vaatlemise ja kirjeldamise mõnu igas eas õpilastele.

Lapsevanema roll

Ka sel juhul, kui lapsevanemad on altid oma last keelekümbusklassi panema, ei tähenda see, et nende ootused programmi on realistlikud. Seepärast on vajalik lapsevanemaid teavitada mitte programmi eesmärkidest üldse, vaid eelkõige sellest, millised on oodatavad õpitulemused kindlal ajaperioodil, tähtsustades lapsevanema rolli ja vastutust lapse arengu toetamisel ja suunamisel.

MEELESPEA

Tähtis on lastevanemate teavitamine nii programmist kui ka oodatavatest õpitulemustest, et lastevanemate ootused oleksid realistlikud

Õppeasutuse ja lapsevanema koostöö eesmärgiks on lapsevanema kaasamine last toetava turvalise õpikeskkonna loomisse nii koolis kui ka kodus. Lapsevanema esmaseks nõustajaks on keelekümbusõpetaja.

Lapsevanemat teavitatakse, nõustatakse ning rõhutatakse hoiaku ja selle väljenduse tähtsust

- suhtumises õpitavasse keelde ja kultuuri,
- suhtumises ümbritsevasse keskkonda, õpitulemuste saavutamisse ja keele omandamisse;
- õppimist soodustava keskkonna loomist kodus;
- õpiharjumuste ja planeerimisoskuse kujundamisel.

MEELESPEA

Õppevara tellimine on seotud rahaliste vahenditega, mistõttu peab seda ette kavandama

Tähtsustatakse isiklikku eeskuju positiivsete hoiakute kujundamisel, näiteks: keelte oskusesse, kultuuride mitmekesisusse, elukestvasse õppesse, loodushoidu, säästlikku eluviisi, sallivust erinevate võimete, vajaduste jne suhtes. Lugemisharjumuse kujundamisel mitmes keeles, toetades last valikute tegemisel, näiteks raamatupoes, raamatukogus. Positiivset mõju õppimisele avaldab lapsevanemate kaasamine kultuurieluga tutvumisel, külastades koos lapsega teatrit, muuseumi, kontserti, suunates vaatama õpet toetavaid telesaateid, kuulama raadiot jne. Lapsevanemate teavitamine õpitegevuste toetamiseks on suureks abiks nii õpetajale kui ka õpilasele, näiteks korjates pargist puude lehti, tutvustades nende nimetusi vene keeles, pöörata tähelepanu keelele tänaval (tänavate, peatuste, kaupluste nimed, sõnadele reklaamid, pakenditel jne). (Boynton, 2009, 105–106).

Keelekümb-lusklassi õpetaja pädevus

MEELESPEA

Keelekümb-lusklassi õpetaja on sillaks õpilaste, lapsevanemate ning teiste õpetajate vahel

Õpetaja, kes hakkab töötama tulevases keelekümb-lusklassis kas klassi-õpetaja või klassijuhataja rollis peab teadvustama koostöö tähtsust nii kooli juhtkonna, kolleegide kui ka lapsevanematega. Õpetaja ülesandeks on anda teavet õppe- ja kasvatusprotsessi korralduse kohta õppeaasta alguses, nädala ja/või kuu jooksul keelekümb-lusprogrammi ja -metoodika põhimõtetest ja õppemeetoditest ning eeldatavatest õpitulemustest.

Lapsevanemad vajavad selgitust mitmete keelekümb-lusprogrammi põhimõtete kohta. Näiteks vajab selgitamist, et ei ole otstarbekas tõlkida õppematerjali ega koolis õpitut üle õpetada, sest see pärsib õpilase aktiivsust koolis, võttes vajaduse ise koguda infot või luua tähendusi uutele mõistetele ehk olla aktiivne õppija koolis. Selgitust vajab seegi, et lapsevanem ei pea lapse õppimise toetamiseks keelt oskama, vaid looma õppimiseks kodus soodsad tingimused, tundma huvi tema tegevuste ja meeleolu vastu ning pöörama tähelepanu esimese keele arendamisele jne.

Lapsevanemat toetab näiteks õpetaja koostatud (tõlgitud) loend vajalikest õppevahenditest ja tutvustus õpet toetavatest materjalidest, programmide või võimalustest. Kavad käsitletavate teemadega, mida koolis õpitakse ja selgitused ootustest, et kodus vesteldaks kodukeeles samadel teemadel, millest koolis on juttu kümb-lus-keeles (kellaajad, aastaajad, ilm, tervishoid, peremudelid, päevakava vms), sest nii kinnistuvad koolis saadud teadmised ja samas on toetatud esimese keele arengut. Lapsevanem vajab üleskutset selleks, et tulla toetama õpitegevusi väljaspool klassiruumi, näiteks tulles rühmasaatjaks õuesõppe, teatri või muuseumi külastuse korral, olles abiks näitmaterjali, kostüümide vms valmistamisel, kontaktide leidmisel, vahendamisel jne.

Ühiste arusaamade kujundamine hindamise eesmärgist, selle korraldusest ja põhimõtetest toetab vastastikust mõistmist. Näiteks vajab tutvustamist see, kuidas annab ülevaate lapse edusammudest, õpilase võimetest ning annetest nii lapse kui ka õpetaja hinnangul õpimapp, „õpitee“ või „infotaskud“ ja milles vajab laps tuge kõrgeimale võimalikule tasemele arenemiseks. Koos vanemaga selgitatakse välja õpilase individuaalsed õpivajadused nii koolis kui ka kodus ning lapsevanema võimalused lapse arengut ja toimetulekut toetada.

Õpetaja annab vajadusel soovitusi ning nõustab lapsevanemat. Vajalik on mõista, et õpetaja ja lapsevanem on antud olukorras koostööpartnerid, kuna mõlemal on üks eesmärk – lapse areng ja heaolu. On oluline, et lapsevanem tunnetaks oma rolli õpetaja informeerimisel sellest, millised on lapse iseloomujooned, lemmikharrastused, õpistiil jpm. Vaid vastastikuse positiivse huvi ja teavitamise korral on koostöö edukas, suhted usalduslikud.

Konstrukttiivne tagasiside lapse arengule

Arenguvestlus on üks tööviisi, ettevalmistatud suhtlus, mis suunab ja toetab koostööd õpilase, õpetaja ja vanemate vahel. Arenguvestlus aitab osalistel mõista, kui kaugele ja kuidas õpilane oma õpingutega on jõudnud, aitab seada õppimisele uusi sihte. Vanema jaoks on see suurepärane võimalus kuulda oma last õpetajaga teises keeles rääkimas, andmas hinnanguid oma õppimisele, saavutustele, plaanidele ning samas kuulda õpetaja tunnustust ning toetust õpilase arengule iseseisvaks ja aktiivseks õppijaks.

MEELESPEA

Arenguvestlus on võimalus konstruktivse tagasiside andmiseks õpilase arengule ning aitab püstitada uusi eesmärke

Arenguvestluse aluseks on õpetaja (ja soovitavalt ka lapsevanemate ja õpilase enese) poolne süsteemne vaatlus, mis hõlmab lapse arengu kõiki aspekte, sealhulgas õppe- edukust. Üheks vaatluse korrastamise aluseks võib olla nt areng üldpädevuste vallas, õpioskuste eripära, erivõimed jmt. Arenguvestluseks valmistumises osalevad kõik last õpetavad õpetajad ja, miks mitte ka temaga kokku puutuvad kooli töötajad (garderoobi-, köögi-, raamatukogutöötajad, ringijuhid jt).

8 põhimõtet, mida järgib haridusasutus keelekümblusprogrammi rakendamisel

- **Asutus näeb keelekümblusprogrammi rakendamise oleviku- ja tulevikuvajadusi**

Asutuses (vt koolide valiku kriteeriumid: www.kke.ee/koolide), kus keelekümblusprogrammi rakendatakse, on programmi arendus plaanitud arengukavas, olemas on vajaliku ettevalmistusega kaader, programmi suhtuvad positiivselt õpetajad ja juhtkond, personali iseloomustab koostöö- ja õpivalmidus.

- **Järgitakse riiklikku õppekava**

Keelekümblusprogrammiga liitunud asutuses rakendatav keelekümblusmetoodika on kooskõlas riikliku õppekava põhimõtetega, õpitulemuste sõnastamisega ja õppe korraldamisel juhindutakse riiklikust õppekavast, vajadusel õppe mahtu ja õppeainete nimetusi muutes.

- **Koostöö mitmel tasandil**

Programmi arendusse on kaasatud MISA keelekümblusprogrammi koordinaatorid, HTM, REKK, KOVID, Keelekümbluslapsevanemate Liit (KLL), koolitajad, nõustajad, kooli meeskond, õpetajad, õpilased ja vanemad. Õpetajate ja õpilaste koostöös lahendatakse tunni tasandil tekkivad küsimused, õpetajate koostöö on õppe plaanimise tingimus, õppe tulemuslikkuse tagab kodu ja kooli koostöö. Programmi kui tervikut puudutavate küsimuste lahendamises osalevad piirkondlikud ja üleriigilised institutsioonid, programmiga liitunud asutuste juhtide võrgustik, koolitajate võrgustik, nõustajate võrgustik, REKK ja HTM.

- **Programm kõigile**

Keelekümblusklassi vastuvõtmiseks ei korraldata katseid. Klass komplekteeritakse soovivalduste laekumise põhjal. Eelkõige on see võimalus õpilastele, kellel on vähem kokkupuuteid eestikeelse kogukonnaga, vähe võimalusi eesti keeles suhelda.

- **Vabatahtlik õpilasele, lasteasutusele ja koolile**

Õpilasel (lapsevanemal) on valida, kas alustada/jätkata õpinguid tava- või kümblusprogrammis, teha seda samas koolis või lähipiirkonna koolis, kus ühe õppekorraldusliku lahendusena rakendatakse keelekümblusprogrammi.

- **Keel on õppetöö vahend, mitte objekt**

Õpilased tegelevad aine teemaga, kasutades õpitavat keelt ehk sihtkeelt. Näiteks, algklassides teevad õpetaja ja õpilased käsitöötunnis lumememme. Koos arutatakse, millisest materjalist tehakse memm, millisest memmele kübar ja nõõbid jne.

- **Emakeele positsioon**

Kogu õppimise aja jooksul pööratakse eriti suurt tähelepanu õpilase emakeele

arengule ja tema kodukultuurile. Soodustab ju emakeele kõrge arengutase otseselt teiste keelte õppimist. Keelekümblusprogramm on õpilast rikastav õppevorm, mitte aga ei pärsi kultuurilaste teadmiste või emakeele arengut.

- **Keelekümblusklassis rakendatakse programmile omaseid metoodilisi põhimõtteid**

Keelekümblusprogrammi metoodilised põhimõtted baseeruvad hea õpetamise taval. Kõik aktiivõppemeetodid on siin kasutusel.



TAGASIVAADE ÕPITULE

- * Milliseid väljakutseid esitab keelekümblusprogramm kohalikule omavalitsusele/koolile/õpetajale? Milleks peab lapsevanem valmis olema?
- * Mida peab lapsevanem ei pea teadma, kui ta otsustab panna lapse keelekümblusklassi?
- * Koostage tabel, kus ühte tulpa märgite üles, mida kõike head võib keelekümblus kaasa tuua ning teise tulpa, mida kõike ohtlikku võib juhtuda. Laske oma fantaasial lennata!
- * Vaadake üle eelnevalt koostatud tabel. Mida ja kes saab ära hoida teises tulbas esitatud võimalusi.

LOE JUURDE!

Boynton, L. (2009). Õpetaja vaatevinklist. – *Keelekümbuskäsiraamat*. (Koost. P. Mehisto. Tallinn: Keelekümblusprogrammi Lastevanemate Liit.

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rannut, Ü. (1992). *Keelekümblus*. Tallinn: Haridusministeerium.

Senge, P. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Atlex.

Talts, L., Kukk, A., Muldma, M. (2008). *Keelekümblejate õppekavaalased saavutused lasteaias ja I klassi lõpul*. Projekt „Keelekümbluslasteaias lõpetanute koolivalmidus”: uuringu 1. etapi aruanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Vare, S. (1999). *Keelekümblus kui integratsiooni võti: materjalide kogumik*. Tallinn: Projekti Keelekümblus kui integratsiooni võti väljaanne.

3.1. Keelekümblusklassi õppetöö praktilisi näiteid ja lahendusi

Järgnev peatükk illustreerib eespool esitatud teooriaid ja keelekümbluse kui ühe LAK-õppe vormi põhimõtteid peamiselt arutluste, seisukohtade ning näidetega, mis on saadud praktilises töös keelekümblusklassi õpetaja, programmi koolitaja ja nõustajana. Praktilise töö juures on abi ja tuge olnud keelekümbluse põhimõtteid tutvustavast programmi kodulehest www.kke.ee ning Peeter Mehisto koostatud kogumikust „Keelekümbluse käsiraamat“. Kanada ja Soome kogemused on olnud eeskujuks nii koolitustel kogetuna kui ka teadmiste kohandamisel keelekümblusprogrammi rakendamisel koolis.

Keelekümblusprogrammi põhimõtted ja PGS ning Põhikooli riiklik õppekava

MEELESPEA

Keelekümblusklassides rakendatavas õppes on loomulikul moel arendatavad nii suhtlus-, sotsiaalne- ja enesemääratluspädevus kui ka ühiste kokkulepete alusel kujundatavad väärtushinnangud



Keelekümblusprogrammi põhimõtted ja rakendatav metoodika haakuvad riiklikus õppekavas esitatud ootustega ja ainekavade kaudu elluviidavate eesmärkidega. Näiteks õpilaste koormuse vähendamine toimub õppekavade üldosade ja ainekavade vastastikuse lõimingu kaudu, kus on samaaegselt kajastatud nii üldpädevuste saavutamise teed kui ka läbivad teemad

Aktiivne, õpilasest lähtuv, õpioskusi arendav, rühmapõhine õpe toetab mitmekesiseid võimalusi pakkudes **julge, uutele kogemustele avatud ja ettevõtliku, eakohaste teadmiste, oskuste ja hoiakutega õppija** kujunemist, kes suudab seada eesmärgi ja neid tulemuslikult täita. Keelekümblusklassides rakendatavas õppes on loomulikul moel arendatavad nii **suhtlus-, sotsiaalne- ja enesemääratluspädevus** kui ka **ühiste kokkulepete** alusel kujundatavad väärtushinnangud.

Läbivate teemade käsitlemine toimub eelkõige õpikeskkonna korralduses, kus kooli

vaimse, sotsiaalse ja füüsilise õpikeskkonna kujundamisel arvestatakse läbivate teemade sisu ja eesmäärke, aineõppesse tuuakse sobivad teemakäsitlused, näited ja meetodid, viiakse läbi teemakeskset õpet ja projekte ning läbivast teemast võib lähtuda loovtöodes, olulisel kohal on koostöö partneritega, rakendatakse õpilasest lähtuvaid, aktiivseid õppemeetodeid.

Õppe korraldamisel peab keelekümbusklassi õpetaja silmas sellist õppekeskkonda, mis kaitseb ning edendab nii õpilaste vaimset kui ka füüsilist tervist. Järgnevas peatükis on esitatud põhimõtted, arutelud ja näited, kus õpetaja arvestab samaaegselt teises keeles õppija vajaduste ja võimalustega nii füüsilise kui ka sotsiaalse ja vaimse õppekeskkonna loomisel.

Sotsiaalse ja vaimse keskkonna kujundamisel on toeks õpilastega koos sõnastatud kokkulepped. Need kehtivad kõikjal, klassiruumis, koolis, õppekäigul. Kokkuleppeid arvestatakse töö korraldamisel, tagasiside andmisel või väitlemisel, arvamuste vahetuses või tava suhtluses. Keelekümbusklassis järgitakse peamiselt järgmisi väärtusi:

- vastastikune lugupidamine ja
- üksteise seisukohtade arvestamine,
- eelarvamustest vaba, vägivaldatu hoiak,
- eneseväärikuse, enesuse ja isikupära tunnustamine,
- valikuvõimaluste, otsustusõiguse ja vastutuse jagamine,
- õpilase võimetesse uskumine ja arengu, õpiedu märkamine, toetamine ja tunnustamine,
- austavad suhted õpilaste, lapsevanemate, koolimeeskonna vahel ning
- kokkulepped, mis toetavad nimetatud väärtuste ja hoiakute kujunemist sihipäraselt.

Sellise väärtustespektri järgimine kooli juhtkonna, kõigi töötajate ja pedagoogide poolt võimaldab kaasata sellesse leppesse ka õpilaste perekonnaliikmed ja iga õpilase. Nii luuakse lapse arenguks toetav ja innustav keskkond.

Lihtsamalt keerulisemale

Peatükis on esitatud kümbusklassis väärtuste ja hoiakute kujunemist soodustava õppekeskkonna ja toimivate tegevuste kirjeldused ja näited. Arvestades õpilaste vastuvõtlikkust just varases eas, on enam tähelepanu pööratud 1. kooliastmes toimiva kirjeldamisele, mis omakorda annab lugejale võimaluse teha ülekandeid ja luua vanemas kooliastmeski toimivaid ja vanema või keeleliselt kogenenuma õpilase vajadusi arvestavaid lähenemisviise ja võtete arendusi.

Kui 1. kooliastmes kannab klassiõpetaja kogu vastutust aine-, keele- ja õpioskuste loimingu eest, siis 2. ja 3. kooliastmes muutub määravaks pidev kavandatud ja

eesmärgistatud koostöö aine- ja keeleõpetajate vahel ning järjepidevus õppekeskkonna kujundamisel, selle jätkusuutlikkuse tagamisel.

Õppematerjal kui ajend

Peatükk on vaid ajendiks arutlustele ja edasiarendustele, mis leiavad aset vestlusringides, rühma- ja paaristöödes. Lahenduste arendused sõltuvad rühmas valitud vaatluse all olevate õpilaste vanusest, ainekse ja keeleõppesest õpioskuste arendamisel või lugejate kogemustest luua seoseid ja üldistada ning valmidusest teha

ülekandeid tööks mistahes vanuses õppijatega.

MEELESPEA

Põhimõtete rakendumine ja meetodite toimimine sõltub õpetaja valmidusest luua seoseid ja üldistusi ning teha ülekandeid tööks mistahes vanuses õppijatega

Rõhuasetused küsimuste püstitamisel ja lahenduste leidmisel kujunevad erinevateks, kuid kindlasti laiapõhjalisemaks, arendavamateks ja rikastavamateks, kui rühmades on koos erinevate kooliastmete ja kogemustega õpetajad.

Alljärgnevalt keskendutakse rühmapõhisele õppele ja selleks vajaliku füüsilise, vaimse ja sotsiaalse õpikeskkonna kujundamisele, kokkulepetele, tunnustamisele ja tagasisidele, rutiintegevustele jm koos riskide esiletoomisega, soovitud arengutega arutelu juhtimiseks ning praktiliste nõuannetega õpetajale.

3.1.1. Rühmapõhine õpe ja rühmatöö



Tutvumine teemaga

Mõisteid Eesti keele seletava sõnaraamatu (EKSS-i) järgi:

rühmatöö – rühmaviisiline töö (näit. õppevormina)

rühmas õpe – õpetamine, õpetus; õpetamine ja õppimine koos

kollegiaalne – kolleegile omane, ametivennalik, kolleegilik

väärikusel põhinev – põhineb inimese enesehinnangul ja tema ühiskonnapoolsel väärtustamisel.

Keelekümbusklassi õppetöö sisu ja korraldus arvestab eelkõige teises keeles õppija vajadust kasutada tunnetuslikku lähenemisviisi analoogiliselt emakeele omandamisega.

Teadmised ja keel arenevad edasi nende aktiivsel kasutamisel tegevuses; kuulamisel, rääkimisel, kirjutamisel ja lugemisel nii üksi, paaris-, rühma- kui ka üleklassitöös. Õppijale on loodud võimalus olla sisemiselt aktiivne ja tagatud turvalisus olla avatud järjest uutele kogemustele, et neile luua tähendusi ja selle kaudu uusi teadmisi nii üksi kui ka koos kaaslastega, õpetajaga. (Vt ptk Õppimise käsitlused.)

MEELESPEA

Keelekümbusklassis tuleb teises keeles õppija puhul kasutada samasugust lähenemisviisi kui emakeele omandamisel. Teadmised ja keel arenevad aktiivses suhtluses

Keele omandamisel mistahes eas on toeks sõnade, väljendite **visualiseerimine** nii sõna, pildi kui ka kehakeele toel.

Kordamine, mis mehhaaniliselt muutumata, on seotud sujuvalt kontekstiga, kõnet katkestamata või kordamine, mis pakub erinevaid rolle täites võimaluse väljendada emotsioone sama sõna või väljendi kordamisel. Nii loob õppija sõnale, väljendile laiemat tähendust, seda omakorda kinnistades.

Keele omandamist, arusaamist toetab **parafraseerimine**, kus arusaamatut sõnatatakse ümber, pakkudes uuele toeks tuttavaid keelendeid ja mõisteid.

Mudelite pakkumine on nähtav kas grammatikatabeli või lausemallidena seinal, aidates kujundada keelestruktuuri tunnetust.

Seoste loomine ja selle edasiandmine algajal keelekasutajal nõuab esialgu lisa-aega, **äraootamist** ning õpetaja kannatlikkust.



Arutelu

- Mõelge järgmiste küsimuste üle rühmades! Tutvustage arutelu tulemusi teistele.
- Mis iseloomustab klassiruumi, kus viiakse läbi aktiivset õpet? Korraldage ajurünnak ning pange oma mõtted kirja märksõnadena!
- Koostage mõistekaart! Jagage ajurünnakus kogutud märksõnad kaheks: füüsilist keskkonda ning sotsiaalset ja vaimset keskkonda iseloomustavateks. Lisage juurde aktiivset klassiruumi iseloomustavaid tunnuseid.
- Milliseid lisavõimalusi pakub õppijale ja õpetajale rühmatöö?
- Mis tähendus on teie jaoks mõistel „rühmapõhine õpe“?

RÜHMAPÕHINE ÕPE

MEELESPEA

Rühmapõhine õpe on aktiivõppe vorm, mis hõlmab nii individuaalset, paaris- kui ka rühmatööd



Rühmapõhise õppe all mõistetakse siinkohal õpilasest lähtuvat aktiivse õppeviisi korraldamise vormi, mis sisaldab nii üksi, paaris- kui ka rühmatööd.

Seejuures on tähelepanu turvalise **füüsilise, sotsiaalse ja vaimse** õppekeskkonna loomisel ja arendamisel, kus nii keele kui ka aine omandamist tõhustades pööratakse tähelepanu õppima õppimisele ning toetatakse positiivset enesemääratlust.

Õpetaja on teadvustanud grupiarendu faase ning toetab nende läbimist jõudmaks teisesse koostöö faasi (Krips 2010; Faber, Mazlish 2009; Lehtsaar 2008):

1. **Sõltuvusfaasis** ollakse ettevaatlikud ja sõltuvuses õpetajast. Teda idealiseeritakse ning temalt oodetakse täpseid juhiseid. Omavahelised suhted on ebamäärased, otsitakse oma kohta. Tullakse toime üksikute töödega, kuid ei suudeta teha veel koostööd. Tööefektiivsus on paraku väike.
2. **Konflikti faas** on paratamatu grupi väljakujunemiseks. Tekib rohkem või vähem märgatav vastuolu õpetaja ja klassi ning õpetaja vahel, samuti rühmades. Grupi liikmete erinevad huvid pörkavad kokku. Kuulda on rahulolematust, tekivad n-ö distsipliiniprobleemid, leitakse põhjus olla kellegi vastu. Püütakse leida parimaid lahendusi, katsetakse piire ja kritiseeritakse. Õpilastel hakkab selguma tunnetus, mida mina tegelikult tahan. Tööefektiivsus on madal.
3. **Eraldumisfaas** seisneb eraldumises ümbritsevast, tõmmatakse piir omade ja võoraste vahel. Hakkab välja kujunema „meie tunne“, selgitatakse see mille poolest me oleme teistmoodi. Kui konfliktifaasi ajal tunnetatakse oma vajadusi, siis nüüd saadakse aru, et oma vajaduste saavutamiseks on vaja silmas pidada grupi vajadusi, iga inimene omandab koha vastavalt grupi vajadustele. Võib välja kujuneda liider. Vastuvõetav pakutud roll toetab töö efektiivsuse kasvu. Kasuks tuleb võimalus valida toimivatest rollidest oma, näiteks esindaja, varustaja, ettelugeja, läbirääkija, korraldaja, kirjutaja, ajajälgija, keeletark, täpsustaja, vormistaja jms.

- 4. Koostööfaas** – kõik on leidnud oma koha, saadakse rahulikult töötada, inimesed võtavad üksteist sellisena, nagu nad on, kehtib „kõik ühe eest, üks kõigi eest“. Grupi vajadused muutuvad tähtsamaks, tuntakse turvatunnet, rühma tuge. Tähtsam on koos teha, mitte üksinda, ollakse valmis panustama ja liitma oma töö rühma omaga. Ollakse valmis seisma rühma huvide eest, rühma esindama. Tõuseb töö viljakus ja efektiivsus.

Lähtudes grupiarendu faasidest ei ole otstarbekas muuta sagedasti koostöiseks kujunenud n-ö kodurühmi. Ka ühe liikme lisandumine gruppi põhjustab grupiprotsesside uuesti läbimise. Siiski suuremate rühmatööde puhul annab ajutine uute rühmade moodustamine võimaluse suhelda uute rühmaliikmetega, et saada värskeid suhtlemiskogemusi, vastastikku rikastuda.

Füüsilise keskkonna kujundamine

Füüsilist õpikeskkonda kirjeldatakse klassis arvuti ja esitlusvahendite olemasoluga, õppe korraldamise võimalustega väljaspool kooliruumi, õppevahendite ning materjalidele loetelu ja kättesaadavuse näidete või ka õpperühmade suurusega.

MEELESPEA

Keelekümblusklassi füüsilise keskkonna kujundamine rühmapõhiseks õppeks toetab sotsiaalse ja vaimse turvalise keskkonna loomist

Turvalise sotsiaalse ja vaimse õppekeskkonna loomist toetavad klassiruumi kujundamine rühmapõhiseks õppeks, kasutatavad kunsti- jm visuaalsed teosed, ruumide värvilahendus ja kujundus.

Lauad on paigutatud püsivalt 3–6 õpilasega rühmadesse, soovitatav on 4 õpilast rühmas. Arvestades grupi arengust tulenevaid protsesse, on soovitatavad püsivad rühmad õppeaasta või poolaasta jooksul, hoides nii kokku aega, mis kuluks uue rühma koostööni jõudmiseks. Samas on sotsiaalsete oskuste arendamiseks kasulik aeg-ajalt rühmade koosseisu muuta, näiteks suuremate rühmatööde korraldamisel või projektõppe korraldamisel.

Rühmad moodustuvad kas vaba- tahtlikkuse alusel või komplekteerib need õpetaja õppeaasta alguses, võttes arvesse õpilaste soovet. Õpilasi paigutatakse ümber näiteks vajadusel pakkuda võimalust erineva jõudlusega või keeleoskusega õpilastel koos töötada, et teineteist toetada või rühmatööde korraldamisel, rakendades mitmekesiseid rühmitamise võtteid.

MEELESPEA

Õpilasarühmade moodustamisel ja muutmisel tuleb arvestada rühma arengufaasidega

Praktiku nõuanne

Müüdid Rühivead Pinge silmadele

Sageli tuuakse rühmadesse paigutuse mittesobivuse põhjuseks võimalikud tekkivad rühivead ja pinge silmadele tahvli suunas küljeti istumisest. Vajalik on selgitada, et põhiline õppetöö toimub oma rühmalauas ning vajalik õppematerjal on paigutatud kõikidele klassiruumi seintele ning laudadele. Õpetaja ei seisa tahvli ees, vaid paikneb erinevates klassiruumi osades või liigub ringi rühmade vahel, kuulates ja abistades õpilasi. Ka õpilastele on tundi planeeritud liikumisvõimalusi.

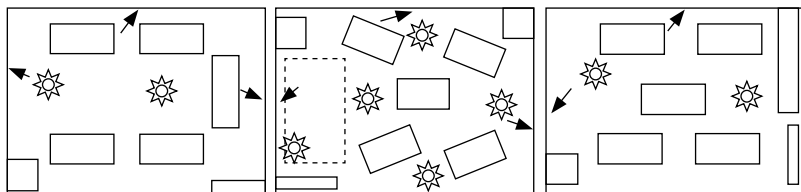
Õppetöö hulka kuuluvad liikumist ja suhtlemist võimaldavad mängulised harjutused, lisaruumi vajadust on arvestatud ka klassiruumi kujundamisel. Sellegi poolest on soovitatav igat nädalat alustada koos oma rühmaga järgmises lauas ning laua vahetusega koos on soovitatav valida uus istekoht nii, et vaatenurk tahvlile oleks eelmise istekohaga võrreldes vastupidine.

2.–3. kooliastmes ei pruugi õpilastel olla koduklassi, mistõttu füüsiline keskkond vaheldub tunnist tundi. Edukas haridusasutuses leiavad innovatiivsed õppimist toetavad lahendused laiemat levikut ning ka tavaklasside õpetajad rakendavad aktiveerivaid õppeviise; ruumides (muusikaklassis, spordisaalis, keemiaklassis jt) on kujundatud ainekeelt peegeldavad seinad või koridorides on mitmes keeles sõnastatud tervitused, soovid, projektõppe materjalid või üldinfo. Samuti saab klassiruumis loodud rühmiti paigutatud õpikeskkonda kasutada ka tavaklasside puhul, et pakkuda kõigile õpilastele võimalusi kogeda mitmekesiseid õppeviise, õpikeskkonna tuge.



Arutelu

- * Millistena näete rühmapõhist õpet toetava füüsilise õppekeskkonna kujundamise võimalusi? Arutlege rühmas allpooltoodud küsimuste üle!
- * Võrrelge ja iseloomustage kolme klassiruumi paigutusi ning nende eeliseid õpilase ja õpetaja seisukohast (vt joonised 1, 2 ja 3):
 - liikumisvõimaluste ja paiknemise osas,
 - istekohtade osas,
 - õppematerjali (seinamaterjal, õppevahendid, tahvlid) paigutuse osas,
 - õppe juhtimisel (s.o õpetaja seisukohalt),
 - õppes osalemisel (s.o õpilase seisukohalt).



Joonis 1

Joonis 2

Joonis 3

Klassiruumi paigutusi

Nähtav keeletugi „rääkivad seinad”



Rühmatöö

- * Mis tähendusi kannavad teie jaoks järgmised mõisted: võõrkeel, teaduskeel, aine keel, suhtluskeel, emakeel? Korraldage ajurünnak. Koostage mõistekaart.

Keelekümblusprogrammis tuleb esile keeleõppe mitmene tähendus:
õpe teises keeles, sisaldab nii

- aine keele (teaduskeele, terminoloogia, grammatika jt) kui ka samaaegselt
- suhtluskeele omandamist ja kasutamist,
- seoste loomist nii emakeele kui ka võõrkeelega

Keelekümblusklassi õpilasi ümbritseb rikkalik suuline ning kirjalik keelekeskkond, mis sisaldab nii ainekeelt – mõisteid, väljendeid, lauseid, skeeme, ainealast kirjan-dust jne – kui ka suhtluskeelt, mis puudutab õppetöö ja koolielu planeerimist ja korraldust. Kümblusõpilane loob ainetähendust luues seoseid nii oma emakeelega kui ka omandatava võõrkeelega.

Ainekeele tugi

MEELESPEA

Omandatav keel on nii kuuldav
kui ka nähtav – nii tagatakse
mitmekülgne keeletugi

Keel omandatakse seda
rakendades nii suulises suhtluses
kui ka kirjapilti luues

Seintel/laual/riiulitel on aineõpet
toetavat materjali, sh õpilaste endi
koostatud materjali – tabelid, loetelud,
skeemid jms. Aine sisu pakub välja-
kutset ning on seotud asjakohase
konteksti ja varasemate teadmistega.

Õpilased kasutavad omandatud
edukalt kriitilist mõtlemist nõudvate
ülesannete raames. Töötatakse süno-
nümide ja antonümidega, kasuta-
takse sõnaseदेलेद.

Lugemisnurgas on helikandjaid, ajalehti ja ajakirju, raamatuid, ka õpilaste tehtud
raamatuid, referaate – käsitletavatest teemadest lähtuvaid või üldist huvi paku-
vaid. Sinna sobib ka arvuti vajaliku teabe hankimiseks ja, vajadusel, tekstide või
skeemide koostamiseks.

Keelenäidete planeerimisel seinale lähtutakse seatud keele- ja aine eesmärkidest,
teemadest ning kavandatud tegevustest keeleliste osaoskuste arendamisel: luge-
misel, kirjutamisel, kuulamisel ja kõnelemisel.

MEELESPEA

Klassiruumi seinal olev materjal
on paigutatud süsteemselt ning
jagatud kas vastavalt ainetele,
teemadele või ainekabinetis
vastavalt kooliastmeti, klassiti

Koduklassi seinad on jagatud **aine-
või teemapõhiselt osadeks**, aine-
kabinettides aga jagatud ka suuremate
teemade või klasside kaupa. Õpilasi
ümbritsevad sõnad ja laused, nimed ja
nimetused, fraasid ja väljendid. Need
on alati silma ees ja toetavad eriti just
visuaalse õpistiiliga õppijaid.

Seintel esitatava materjali süsteemsus
aitab õpilastel endil visualiseerida ja
süsteematiseerida ainet/sisu ja keele-
teadmisi.

Materjalid paigutatakse seinale õppi-
mise käigus koos õpilastega teema/
sõnavara käsitlemiseks kavandatud
ajaks või kuni sõnavara on kinnistunud.
Materjalid võivad olla trükitud, õpetaja
või õpilaste poolt käsitsi valmistatud.



Ainekabineti puhul räägitakse aineõpetajatega koostööd ja lõimingut planeerides läbi, millised oskussõnad ning konstruktsioonid on teatud perioodil (tund, päev, nädal, kuu jne) olulised omandada ning mis toetab aine-, keele ja õpioskuste omandamist. See aitab kaasa optimaalse õpikeskkonna kujundamisele ja tervikpildi loomisele. (Vt *alateema „Soodne õpikeskkond“*.)

Suhtluskeelee tugi

Õpilased kasutavad keeletuge ehk nn toetavaid või rääkivaid seinu ka tavatoimingutes. Vajalikud fraasid, küsimused või palved („MUL ON VALMIS!“, „KUIDAS LÄHEB?“, „PALUN KORRAKE“, „MA VAJAN VEEL AEGA“, „PALUN VÄLJA!“, „PALUN TULE/TULGE SIIA!“ jne), samuti lausealgused („MA SOOVIN LISADA, ET...“, „SEE VASTUS ÄRATAS HUVI, SEST...“, „MIKS TE NII ARVATE?“) toetavad vestluse alustamist.

MEELESPEA

Suhtluskeelee arendamiseks annab õpetaja lausemallid, mis seintel vahetuvad vastavalt sõnavara omandamisele

Õpetaja vahetab või lisab väljendeid vastavalt sellele, kuidas õpilased on eelneva omandanud. Nii rikastatakse sõnavara pidevalt. Varasem kogutakse n-õ kartoteeki, näiteks karp, kus on teemade kaupa alajaotused. Nii tekib õppematerjal, mida õpilased saavad kordamiseks iseseisvalt kasutada. Ka õpetajal on võimalus valmistatud materjali edaspidi uuesti kasutada.

Korralduslik sõnavara

Tavatoimingute puhul luuakse koos õpilastega „toetavaid seinu“, et keel oleks nähtav ja kontekstiga seotud. Näiteks klassi- ja rühmakokkulepped, tunniplaan, sünnipäevad, õpilaste nimed. On selge, et mõned teated tuleb aja möödudes asendada teistega, kuid üldväärtusi sisaldavad ja tagasiside, hinnangu alust kirjeldavad kokkulepped peaksid jääma nähtavaks terve õppeaasta vältel, et vajadusel neid üle korrata või nendele viidata.

MEELESPEA

Nähtavaks tehakse õpitud keelendid, hindamiskriteeriumid, kokkulepped ja reeglid, õpikeskkonnaga seotud sõnavara

Nähtavad ainete ja rühmatööde **hindamise ning tagasiside kriteeriumid** loovad selged alused õppe kavandamiseks nii õpilasele kui ka õpetajale.

Sagedamini esinevad **holofraasid** (väljendid, kus kõnes ei eristata veel üksiksõnu, vaid kasutatakse tervikmõistena) on nähtaval õigekirjas vastavas ruumis (riidehoid, söögituba vms) või seinal: PALUN TULE SIIA, MUL ON VALMIS, PALUN VÄLJA, PANEME ASJAD KOKKU, LÄHME ÕUE, PANEME RIIDESSE jne. Kui õpilased on keelt õppinud juba iseseisva õppeainena, ei õpita keelendeid enam holofraasidena. (Loe juurde: Saarso 2000)

Keskkonnaga seotud sõnavara

Sõnasedelitega on vastavalt õpilaste keeleoskusele ja vajadusele menüü sööklas, ruumielemendid (aken, põrand jne) ning ruumis leiduvad töövahendid, esemed ja mööbel ning tähistatud ruumide nimetused koolimajas.

Ainekeele esitlusviise



Õpikud, sõnastikud, ilu- ja infokirjandus, ajakirjad, kaardid, (õpi)mapid on õpilastele kättesaadavad ja nende kasutamine on õppetöös kujunenud tavategevuseks nii kooslugemisel kui iseseisvalt keeletuge otsides.

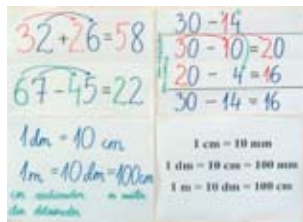


Seinasõnastik – sõnasein.

Seinasõnastiku kavandamisel seatakse eesmärgiks keelearenduslike tegevuste mitmekesistamine.

Uute sõnade meeldejätmist toetavad näiteks sõnade järjestamine tähestiku või mingi tunnuse alusel, sõnade analüüs, aga ka tähelepanu pööramine näiteks sünonüümidele, antonüümidele või veaohlikele jm sõnadele.

Sildid, tabelid, plaanid, näitvahendid, rühmatööd. Korrektnes kujundus ja nähtav õigekeel – printitud, trükitud, joonistatud, värvilises või mustvalges kirjas, tabelitel, skeemidel, pildidel, värv-, numbr- ja temaatilistel tabelitel, nimekirjades vm materjalides – loovad nähtava ja toetava keelekeskkonna.



TAGASIVAADE ÕPITULE

Õpilasele loodud füüsiline, sotsiaalne ja vaimne keskkond loob turvalise ja toetava õppekeskkonna. Omandatav keel on nii kuuldav kui ka nähtav. Selleks, et õppekeskkonnas nähtavaks tehtud keeleline materjal oleks optimaalse mõjuga, vahetatakse materjali vastavalt keele omandamisele ja õpieesmärkidele.



Arutelu

- * Milline oli teie ettekujutus sotsiaalsest, vaimsest ja füüsilisest õpikeskkonnast enne teemat ning kuidas see ettekujutus muutus?
- * Nimetage vähemalt kolm ideed, mida peate tähtsaks läbitud teema juures!
- * Koostage teema lahtimõtestamiseks ning edasiandmiseks jutu- ring. Kasutage skeemi koostamisel võtmesõnu!



LOE JUURDE!

Argus, R. (2003). Lastekeelest ja selle uurimisest. – *Oma Keel*, nr 1.

Euroopa Komisjon. (2010). *Kuidas õppida keeli*. Luxembourg: Euroopa Ühenduste Ametlike Väljaannete Talitus

Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, 140–134.

Saarso, K. (2000). *Sõnavara õpetamine*. Tallinn: TEA Kirjastus

Smith, P., Cowie, H., Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. Toim. M. Veisson. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 340–377.

3.1.2. Sotsiaalse ja vaimse keskkonna kujundamine



Tutvumine teemaga

Õppetöö korraldamise eesmärk on luua õpilasele turvaline ja arendav õppekeskkond, kus õpihuvi ja õpioskuste kujunemist toetavad eneserefleksioon ja positiivne tagasiside.

Keelekümbelklass on oma olemuselt mitmekultuuriline, koondades endasse nii mitmeid kodudes kõneldavaid keeli (näiteks valgevene, ukraina, aserbaidžaaani, läti, leedu, korea jpt) kui ka erinevaid kodukultuure ühisesse Eesti ajalugu ja kultuuri tutvustavasse ning eestikeelsesse aineõppesse.

Mitmekultuurilise klassi õppe üks olulisi eesmärgi on toetada õpilaste sotsiaalse ja **kultuurilise identiteedi** kujunemist. Aruteludes suunatakse kriitiliselt ning iseseisvalt mõtlema ja end loovalt väljendama nii eesti, vene kui ka inglise keele ning ainetundides.

Klassi hoiakute ja väärtuste kujundamisele pööratakse tähelepanu positiivsete näidete esiletõstmisega. Need saavad olla esitatud kas suuliselt või kirjalikult kokkulepetes või eneserefleksioonis, hinnangulehtedel või õpilaste/õpetaja antud suulises tagasisides.

Esile tuuakse **õppimist** kui tegusat ja rõõmupakkuvat protsessi, tunnustatakse oskust nii õpet kui vaba aega eesmärgistada ja planeerida, õppida üksi ning koos teistega, paaris ja rühmas, kogetakse mitmekultuurilise ühiskonna minimudelit. Klassis tuntakse huvi ja näidatakse lugupidamist iga lapse vastu. Olulisel kohal on **lugupidamine** rahvuste ja kultuuride vastu, kunsti, muusika või kirjanduse näidete vastu, toetades igaühe rahvusliku kuuluvustunde arenemist. Alusväärtustena tähtsustatakse **üldinimlikke väärtusi** nagu näiteks ausus, hoolivus, õiglus, inimväärikus, aukartus elu vastu, sallivus, vastutustundlikkus jpt.

MEELESPEA

Keelekümbelklassis kasutatavad metoodilised lähenemised toetavad nii õpilase oma rahvuse kui ka Eesti kodaniku identiteedi kujunemist

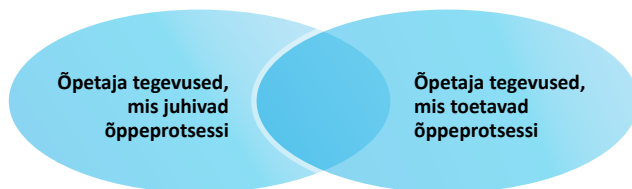
MEELESPEA

Õppimine on rõõmu, eduelamust, toetust ja tunnustust pakkuv protsess



Rühmatöö

Täitke rühmas Venn diagramm! Põhjendage oma arvamust auditooriumis!



Rühmapõhine õpe ja selle juhtimine

MEELESPEA

Kollegiaalne juhtimisstiil keelekümbuses kaasab ka õpilase õppetööga seotud otsustusprotsessidesse

Turvalise vaimse keskkonna loomisel on määrava tähendusega rakendatav **kollegiaalne juhtimisviis**, mis stimuleerib õpilast määratlema end võrdväärse partnerina.

kollegiaalne juhtimine

- vastutus jagatud, õpilasega, rühmaga, klassiga,
- õppimine koostööfaasis,
- arvamuste paljusid,
- positiivne, konstruktiivne tagasiside, tunnustamine,
- kehtivad kokkulepped jt.

autokraatlik juhtimine

- vastutus õpetajal,
- sõltuvusfaasis hoidmine,
- ülevalt alla, üks-ühele juhtimine – vale või õige, hea või halb hinnangu andmine,
- teguleerivad korraldused ja vigadele keskenduv õpetamine



Rühmapõhine õppeviis võimaldab luua ja rakendada töösse ühiskonnas toimivate rühmade minimudelit, kus katsetatakse väiksemas rühmas ja klassis enesemääratlemist ning õpitakse võtma vastust nii oma õppimise kui ka käitumise eest.

Õpetaja loob, arvestades erinevaid õppimisstiile, klassis keskkonna, mis ergutab ja motiveerib õpilasi omavahel suhtlema, õpisiituatsioonnides mõtteid vahetama ning kus keel osutub vajalikuks vahendiks, seejuures tagavad partnerid turvalisuse.



Õpetaja on õpilase õpihimuline, paindlik ja kannatlik partner, rühmapõhise juhtimise ja tunnustamise kavandaja ning rakendaja.

Lähtutakse õpilastega ühiselt koostatud kokkulepetest ehk reeglitest, mis on kõigile nähtavad ning need kehtivad. Hindamiskriteeriumid on õpilastele teada, konstruktiivset tagasisidet annavad nii õpetaja kui ka õpilased.

Ealised iseärasused, millega rühmapõhise õppe korraldamisel arvestatakse:

- mida väiksemad on lapsed, seda enam vajavad nad ruumi nii liikumiseks kui ka koos õppimiseks ning samas ka võimalust lühiajaliseks eraldumiseks.

Mida vanem on õppija, seda paremini tuleb ta toime kitsamates tingimustes sama aja vältel.

- Mida noorem on õppija, seda enam vajab ta samm-sammulist juhendamist. Vanemate klasside õpilased suudavad luua ise vaheülesandeid ja n-ö nihutada eesmärki. (Butterworth & Harris, 2002; Smith, Cowie & Blades, 2008; Tiko, 2006; Kikas, 2008).

MEELESPEA

Rühmapõhise õppe korraldamisel arvestatakse õpilaste ealiste iseärasustega

Õpetaja tegevused:

- **Loob turvalises õpikeskkonnas õpistsituatsioone**, mis aktiveerivad (provotseerivad, innustavad) õpilasi suhtlema, diskuteerima, argumenteerima, kriitiliselt mõtlema, järeldusi tegema jne.
- **Kavandab** ja juhib mitmekesist õppeprotsessi, mis toetab nii individuaalset kui ka kollektiivset loovuse arengut.
- **Valib ja koostab** juhendid ja õppematerjalid individuaal-, paaris-, rühmaning üleklassitööks.
- **Jagab vastutust**, andes õpilastele võimaluse valida rolle nii üksi kui rühmas, tegevuste ja aja plaanimisel, nii õppe mahu, vahendite, infoallikate kui ka töö tulemuste vormi ja esitusviisi valikul, õpiprotsessi ja tulemuste hindamisel jne. Teisisõnu, kõik rollid ja tegevused, mida suudab teha õpilane ise, antakse teha temale. Õpetaja suunab ja innustab õpilast, uskudes iga õpilase võimetesse.
- **Kavandab ja suunab** tegevusi, arvestades **grupiprotsesse**.
- **Tunnustab, annab positiivset tagasisidet, pakub eduelamust, suunab reflekteerima** (õppimist, kokkulepetest kinnipidamist, eesti keeles rääkimist, tegevusi jne) **õpilasi nii rühmadena kui ka individuaalselt**.
- **On paindlik ja loov õppemeetodite rakendamisel, kavandatu ümberhindamisel**, et korraldada diferentseeritud õpet kohe õpivajaduste ilmne-misel,
 - rakendades üksi-, paaris-, rühma- või üleklassitööd,
 - tõstes tunnis osalemise aktiivsust, kõigi õpilaste kaasatust,
 - täiendades, muutes ülesannete sisu või vormi,
 - toetades abivajajaid ja edasijõudnuid.

MEELESPEA

Klassi jagamisel väikesteks rühmadeks on õpetajal kergem märgata iga õpilast

Kuuludes väiksemasse rühma, on iga õpilane märgatud nii kaaslaste kui ka õpetaja poolt. Õpetajal on võimalik jälgida ja suunata sotsiaalseid suhteid, väärtushinnangute kujunemist väikerühmades ja selle kaudu kogu klassis.

Mida varasemas eas alustatakse kollegiaalse, võrdõiguslikkusel ja väärikusel põhineva rühmapõhise õppe ehk positiivse ühiskonna minimudelil rakendamist õppes, seda loomulikumal moel ja valutumalt hakkab see toimima ja seda kiiremini areneb vastutustundlik, motiveeritud, avatud, aktiivne ja positiivse eluhoiakuga, iseseisvalt mõtlev, teisi toetav ning ennast kontrolliv ja juhtiv õpilane. Õpilane kujuneb koostööpartneriks nii kaasõpilastele kui ka õpetajatele; õpetajale, kes mõistab muutuste tagamaid ja usaldab õpilase sotsiaalset teadlikkust. (Vt PRÖK 2010: §3.)

Praktiku nõuanne

Rühmapõhise õppe korralduse puuduseks on mõnikord toodud võimalikke distsipliiniprobleeme, näiteks jutusuminat, võimalikku passiivsust või vabalt liikumist klassiruumis. Ka õpilaste innukad küsimused ja vaba suhtlemine õpetajaga, kommentaarid või näited oma kogemustest võivad tekitada mulje korralagedusest.

Kui õpilaste jutusumin ei ole asjakohane arutelu kaaslaste või õpetajaga, eemalolev hoiak ei ole keskendumine vastuse või lahenduse otsimisele, või kui liikumine pole vajaliku info või materjali otsing raamaturiiuli või seinamaterjali juurde, siis on see õigustatud küsimus.

See küsimus on eelkõige tunni ülesehituse, teema käsitlemise või rakendatava meetodika efektiivsuse kohta. Puuduseks peetavad ilmingud on õpetajale signaalliks vajadusest vahetada kas õpetamise strateegiat või pöörata tähelepanu sotsiaalse ja vaimse õpikeskkonna olukorrale.

Müüt
distsipliini-
probleem

Õpetaja teadlikkus ja valmisolek

Tavapäraselt lähtub õpetaja oma koolikogemusest, sellest, kuidas teda õpetati. Domineerima võis jääda autokraatne juhtimisstiil, mida iseloomustas ülevalt alla, üks-ühele õpetamine ning õpilaste sõltuvusfaasis hoidmine, vale või õige, hea või halb hinnangu andmine, reguleerivad korraldused ja karistused, kus õpiti vigadest hoidumise kaudu ja väliste motivaatorite mõjul. Vastutus õppimise eest lasus peamiselt õpetajal. Need lähenemisviisid on aegunud. (Leppik, 2008; Valgmaa & Nõmm, 2008.)

Õpetaja tõrjuv hoiak või hirm teistsuguse õpi- ja õpetamisstiili ees võib olla põhjendatud sellega, et seni saavutatud õpitulemused on ootuspärased või isegi eeskujulikud, need ei eelda näiliselt uute lähenemisviiside otsinguid; õpetajal endal puudub rühmas õppimise ehk õpilaskeskses õpikeskkonnas õppimise positiivne kogemus, samuti puuduvad teadmised rühmapõhise õppe laiematest eesmärkidest ja juhtimise võtetest.

MEELESPEA

Õpetaja valmisolek ja usk
koostöise, õpilasest lähtuva
õppeviisi edusse on määrava
tähtsusega

Õpetaja, kes ei tea võtteid rühmas õppimise juhtimiseks ja kellel pole eelteadmist grupiarenngu protsessidest, võib olla uue õppimisviisi vastu või väga kiiresti loobuda, teadmata, et

- koostööfaasi jõudmiseks tuleb raatsida loobuda õpilaste väheefektiivses rühma **sõltuvusfaasis** hoidmisest, et
- seejärel juhtida rühm läbi **konfliktifaasi** võimalikult kiiresti ja valutult ning
- leida sobivad individuaalsed tegevused just siis, kui rühm on jõudnud **eraldumisfaasi**,
- ning et saabuvas **koostööfaasis** on õppimine, eesmärkide täitmine, aine- ja keele ning õpioskuste omandamine kõige viljakam. Just siin õpitakse palju, õpitakse teineteiselt, ollakse motiveeritud, loovad ja avatud, rakedatakse uusi teadmisi, luuakse uusi tähendusi. (Krips 2010; Faber, Mazlish 2009; Lehtsaar 2008.)

Õpetaja teadlikkus oma uuenenud rollist ja ülesandest luua rühmas õppimiseks tingimused ja juhtida grupiprotsesse nii, et koostöö sujuks eesmärgistatult ja iga õpilase jaoks intensiivselt, samas kujundada harjumuspärane keskkond (kas õpetaja või õpilase jaoks) ümber õpilaskeskseks ja aktiivsust toetavaks, tähendab paradigma muutmist, valmisolekut ja julgust riskida ja välja astuda teatud mugavustsoonist, loobumist allutatavast juhtimismudelist. Kindlasti tähendab see õpetaja valmisolekut õppimiseks, väljakutseteks ja uuteks kogemusteks.

Võimalikud riskid:

- Mida harvemini õpetaja kohtub õpilastega või mida harvem õpilased saavad kogeda rühmas õppimist, seda pikem aeg kulub koostööfaasi jõudmiseks.
- Mida tihedamini muudetakse rühmade koosseisu, seda enam võtab aega ja energiat grupiprotsesside läbimine ja taas koostööfaasi jõudmine.
- Koostööfaasis on õpilased rühmana iseseisvamad ja vähem juhitud, seetõttu on eelnevad selgitused ja kokkulepete sõlmimine ning vajadusel kohene eesmärkide esiletoomine, olulised koostöö viljakaks õnnestumiseks.

LOE JUURDE!

Butterworth, G., Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Faber, A., Mazlish, E. (2009). *Kuidas rääkida lastega nii, et nad kuulaksid ja kuulata lapsi nii, et nad räägiksid*. Tallinn: Canopus.

Kikas, E. (toim). (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krips, H. (2010). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Atlex.

Leppik, P. (2008). *Õpetajatöö psühholoogilisi probleeme (õpetamine kui looming)*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Tiko, A. (toim). (2006). *Klassikalisi artikleid vene arengupsühholoogiast*. Tallinn: Kirjastus ILO.

Vadi, M. (1995). *Organisatsioonikäitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Valgmaa, R., Nõmm, E. (2008). *Õpetamisest: eesmärgist teostuseni*. Tartu: Eesti Vabariigis Kirjastus.

3.1.3. Kokkulepped ja rühmapõhine õpe



Rühmatöö

- * Arutage rühmas ning lõpetage laused:
Kokkulepe on ...
Siduv on see kokkulepe, mis ...
Klassikokkulepped peaksid puudutama ...
Klassis on vaja teha kokkuleppeid selleks, et ...



Tutvumine teemaga



Rühmapõhine õpe on seotud kokkulepetega, mis on koos õpilastega sõlmitud ning sellega, kas ja kuidas need on klassis toimima hakanud. Klassi kokkulepped on sõnastatud jaatavas vormis „mina” keeles: välditakse keelde ja käske, näiteks: liigun rahulikult (vrld: Ära jookse!), annan teistele töörahu (vrld: Ära sega teisi!),

MEELESPEA

Klassikokkulepped koostatakse mina-vormis ning jaatava lausena

Klassi demokraatliku juhtimise põhimõtet toetavad kokkulepped:

- on koostatud aruteludes koos õpilastega,
- on kirja pandult klassiruumi seinal,
- nende täitmise osas on selged ootused,
- nende järgimisele pööratakse süsteemselt tähelepanu,
- nende täitmise edukuse eneseanalüüs on üks osa kujundavast hindamisest jt.

Klassi kokkulepped on kehtivad

Kokkulepetest kinnipidamist võib tunnustada, sagedamini aga tehakse seda rühma kaupa suuliselt, kehakeeles või visuaalselt (*loe alateema: Plussitabel*). Üldine hinnang kujuneb kaasates õpilasi (näit: Missugune reegel oli täna Sinu tähelepanu all? Kuidas reegli täitmine läks? Mida tahad veel harjutada? Kuidas võis see naabrile paista? Missugused olid valikuvõimalused või mis osutus oodatust keerulisemaks? jne).

MEELESPEA

Klassikokkulepped puudutavad klassi kui organisatsiooni tööd: tähtis ei ole mitte suhtlusakti koht ja aeg, vaid sõlmitud kokkulepe koos toimimiseks

Klassikokkulepped sõlmitakse töö- ja käitumistavade kohta kogu klassiga ning need kehtivad mistahes töövõtte (üksi, paaris- või rühma- või frontaaltöö) korral ja samuti õppe- ja vabaaja tegevustes väljaspool klassiruumi ja kooli.

Näiteks:

• keele kasutuse osas:

- ✓ **üks õpetaja – üks keel**, kümbluskeele kasutamine; kümbluskeelt kasutavad õpilased kokkuleppe kohaselt klassiruumis nii suhtlemisel omavahel kui ka õpetajaga. Õpilase ja õpetaja vestluses on õpetaja õpilase keelekasutust stimuleeriv ja toetav, andes selgelt märku ootusest kümbluskeele kasutamise osas (žestide, keelemudelite pakkumise, valikuvõimaluste pakkumise, mängides, et mõistab vaid eestikeelset kõnet, samas vältides tüütut ja vastuseisu tekitavat käsku „Räägi eesti keeles!” või „Korda veelkord!“. Vene keele kasutamine pole keelatud, kuid motiveeritakse, tunnustatakse ja mõistetakse vaid eestikeelset kõnet sõbralikul moel. Uusi keelemudeleid jälgendatakse ja koratakse vestluse käigus, mõttelõnga katkestamata,
- ✓ tagasiside andmisel, tervitamisel, suhtlemisel jt: OLEN VIISAKAS,
- ✓ hääle kasutuse osas: RÄÄGIN VAIKSELT jne

• **tegevuste (käitumise) osas:**

- ✓ klassiruumi ja töölaua korrashoid: HOIAN KLASSI JA TÖÖKOHA KORRAS,
- ✓ järjekorradst kinnipidamine: OOTAN OMA KORDA,
- ✓ vahetunnist klassi sisenemine vaikselt ja ükshaaval, liikumises ühest kohast teise, kogunemisel, ümberrühmitumisel: KÖNNIN RAHULIKULT
- ✓ osalemisel õppes: VAATAN JA KUULAN (salmike: silmad vaatavad, kõrvad kuulavad, käed teevad tööd), OLEN TÄHELEPANELIK, OSALEN AKTIIVSELT, ANNAN TEISTELE TÖÖRAHU, TEEN KOOSTÖÖD

• **suhtlemise osas:**

- ✓ kaasõpilastega arvestamine, eesmärgistatud suhtlemine ja tegevused tunnis: KUULAN RÜHMAKAASLAST, PEAN SÖNA, TÄIDAN ANTUD LUBADUSI, OLEN ABIVALMIS JA LAHKE jt.
- ✓ suhtlemisel ja tagasiside andmisel tunnis ja vahetunnis: PEAN LUGU KAASLASTEST, OLEN SÖBRALIK, PAKUN ABI, MÄRKAN KAASLAST, KIIDAN KAASLAST jt.

I kooliastmes loevad õpilased kokkuleppeid ette kas üksi või rühmas, siis kui need koos sõnastatakse või valitakse „päevavareegliks“. Õpilane ütleb oma eesmärgi päevale või tunnile, tunni alguses (näiteks hommikuringi tegevusena) või siis, kui seda on vaja meenutada tunnis või vahetunnis.

MEELESPEA

I kooliastmes töötatakse reeglitega pidevalt, et õpilastel kujuneksid kindlad hoiakud ja käitumistavad

Kokkulepped võib paremaks arusaamiseks illustreerida sümbolitega ja selleks, et õpilane võtaks endale vastutuse isikliku eesmärgi saavutamiseks, võib reegli juurde kinnitada õpilase nime.

II ja III kooliastmes on sõlmitud kokkulepped nähtaval kohal ja nende tähendust, kirjepilti ja hääldust arutletakse esimesel korral ja viidatakse, täiendatakse või korraldatakse siis, kui selleks on vajadus.

Klassikokkulepped seinal – lisamaterjal õppeks

Nähtavad kokkulepped on ühtlasi tekst klassiseinal, need on üks võimalus suunata õpilasi lugema, valima, otsustama või analüüsima kas kui teksti või sisu vastavust isiklikus, rühma-, või klassiplaanis toimuvaga.

MEELESPEA

Klassikokkuleppeid saab kasutada ka õppe-eesmärgil

MEELESPEA

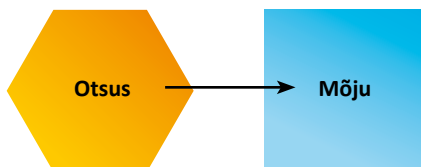
Kooliruumi paigutatud tekst on kogu kooliperele lugemiseks. See on lihtne võimalus mitmekultuurilisuse tunnustamiseks, kus eestikeelsele teabele lisaks on ka vene-, inglise vm keelset samaväärset teksti

Kokkulepped võimalas, lugemisnurgas, riidehoius, sööklas, saalis, mis on seotud koha või ruumiga, laiendavad kümbilusõpilaste sihtkeelset keskkonda, pakkudes samas keelematerjali kogu kooliperele ka tunnivälisel ajal.



TAGASIVAADE ÕPITULE

Kõik õpetaja otsused (rühmadesse jagamine, klassireeglite jälgimise järjepidevus, keeletugi, lähenemisviisid õppimisele, juhtimisstiil jm) mõjutavad õpikeskkonda ja õpilasi. Pange graafilisse tabelisse kirja vähemalt 5 õpetaja tegevust ning selle mõju õpirotsessile ja õpilastele.



LOE JUURDE!

Kikerpill, T., Kingsepp, L. (2000). *Keelekeskkond võõrkeeleeõppe toetajana*. Tallinn: TEA Kirjastus.

Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

RÜHMATÖÖ



Arutelu

★ Lugege läbi järgmised väited ning esitage oma rühma seisukoht, põhjendage!

- Rühmatöö eeldab kõikidelt õpilastelt panust ning on seega aktiivse õppimise meetod.
- Rühmatöö nõuab õpetajalt põhjalikku ettevalmistust.
- Rühmatöö õpetab koostööd ühise eesmärgi nimel.
- Rühmatöö teevad tegelikult ära tugevamad õpilased, nõrgemad jäetakse tööst kõrvale.



Tutvumine teemaga

Keelekümbelklassis on kasutusel õppeviis, kus teadmisi luuakse kogemuste kaudu, uusi teadmisi ja oskusi katsetatakse, analüüsitakse ning hinnatakse.

Rühmatöö kui üks aktiivõppemeetod

Rühmatöö (Pollard & Triggs, 2001, 293–297) väljund on ülesanne või projekt, millel on määratud kindel algus- ja lõpptähtaeg minutites, tundides või pikema aja jooksul. Väljundiks on ühislooming, näiteks lugu, uuring, tutvustus, analüüs kindlas kokkulepitud formaadis, näiteks: pilt, skeem, plakat, etendus, film, ajaleht, reklaam, raamat, kuuldemäng, intervjuu, telemäng, tabloo vms. Tänapäeval võib selleks väljundiks olla ka e-materjal.

Rühmatöö toetab õppimist, pakkudes õpilastele võimaluse üles näidata initsiatiivi ja olla ettevõtlik, tuues kaasa mitut laadi kasu, nagu näiteks:

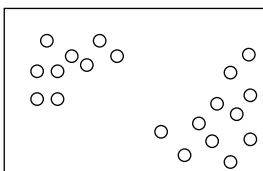
- teadmiste jagamine õpilaselt õpilasele;
- õpilane saab võrrelda erinevaid arvamusi;
- arendab suhtlust; esinemisjulgus on suurem;
- sõnavara laiendamine toimub aktiivselt;
- üksteisega arvestamine; nõrkadele õpilastele on tugi;
- aja kokkuvõtte; kiirem materjali läbivõtmine;
- arendab vastutustunnet jpm.

Rühmatöö korraldamine

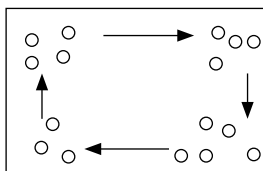
Rühmatööd korraldatakse õppeprotsessis sujuva jätkuna tavapärastel kohtadel oma rühmades või ümber rühmitudes vastavalt eesmärgile.

Vaheldust toovad liikumisvõimalusi pakkuvad lahendused tööks seistes või istudes.

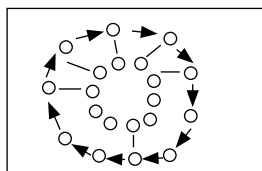
„Ring ringis” võtte puhul suhtlevad välis- ja siseringis vastakuti seisvad paarlised. Uus paariline saadakse ühe ringi astudes ühe sammu võrra edasi näiteks paremale. Järgmise vahetuse korral astub edasi paremale teine ring. Liikumist korraldatakse kordamööda ühe või mitme sammu võrra. Harjutus võib kujuneda ka rutiintegevuseks näiteks peastarvutamise harjutamisel või teema sissejuhatuseks või lõpetamiseks.



Väitluspooled



Juhuslikud rühmaliikmed



„Ring ringis”

Joonis 4

Kujundage veel liikumisvõimalusi pakkuvaid rühmades paiknemise ja liikumise viise.

- Missuguseid lisavõimalusi pakuvad laudadeta ruumikujundused aktiiv-õppeks?
- Tooge näiteid võimalikest ülesannetest.

Rühmatöö edukust toetavad:

- **Rühmitamise võtted** – ühiste tunnuste, huvide, kogemuste, eelistuse, materjalide, sünnipäevade või nimede tähestikulise järjestuse alusel jt mängulised võtted.
- **Eesmärkide seadmine** – mis tuleb rühmatöös saavutada, eesmärkide seadmisel osalevad õpilased, õpetaja suunab, pakub valikuid ja võimalusi või selgitab pakutu olulisust.
- **Selged ja arusaadavad tööjuhised**, täpne ülesande kirjeldus, tähtaeg ja töö esitamise nõuded.
- **Vajalike vahenditega** varustatus hoiab rühmade tööks aega kokku.
- **Rollide võtmine** – juht (sõnajarje andja), aja jälgija, kirjutaja(d), (ette) lugeja, abistaja, joonistaja, varustaja, esitaja(d) jt. Rollid valivad õpilased

ise, saavad loosi teel või roteeruvalt nii, et igal õpilasel oleks võimalus erinevaid rolle kanda.

- **Ülesannete saamise-võtmise viisid** annavad initsiatiivi oma teadmiste ja oskuste esitamisel õpilastele rühmadesse – **õpilaste** aine- ja teemakohased (ühiselt) koostatud küsimus(ed), ristsõna, mõistatus, lünktekst, viktoriin vms ümbrikus, loosikotis, slaidil, seinal või tahvlil. Ülesande kuulamine: õpetaja, õpilane, hääldistusest, filmilõik jt.
- **Info ja töömaterjali valimine** – teksti lõik, lehekülg või pilt õpikust, info ajalehes, ajakirjas, tekstis või kuuldu, nähtu (filmilõik, etendusel, õpekäigul), tekst pakendil, reklaamlehel, internetis jm.
- **Kokkulepete sõlmimine**
– kehtivad juba toimivad **klassi kokkulepped** õppeprotsessi heades tavades (keeles kasutuse, tegevuste ja suhtlemistavade osas),
- Lisanduvad rühmatöö kokkulepped, märguanded, käitumisreeglid. (Vt alateema Klassikokkulepped on kehtivad.)
- Reflekteerimine – mida saadi teada, mis vajab veel täiendamist, mida selleks saab veel teha, kuidas korraldada ladusat koostööd jms.
- Kokkuvõtte tehtu vastavusest eesmärgile, vajalikest vaheetappidest. Hinnang kokkulepete kehtivusele, meeskonna toimimisele, suhtlusele, keelekasutusele, teemas püsimisele jms.

Koostöös peitub jõud:

- Igaüks ütleb välja oma arvamuse
- Arvamust ei halvustata
- Arvamuse avaldajat ei kritiseerita
- Arvamust võib toetada või omapoolse põhjendusega ümber lükata
- Kuulatakse üksteist
- Arutluses jõutakse ühisele seisukohale või loetletakse erinevaid võimalusi
- Tunnustatakse üksteise ideid

Võimalikud riskid

Rühmatöö võib lugeda viljakaks, kui tulemus vastab kokkulepitud kriteeriumidele ja iga õpilane on aktiivne osaline, rühmas pole töösse panustamisel kõrvalejääjaid. Rühmatöö kavandamisel arvestab õpetaja järgmiste rühmatööle esitatavate tingimustega:

- **Tõhusus.** Rühmale kavandatud töö puhul tasub kaaluda, kas õppeülesande tõhusus on suurim pigem rühma-, paaris- või üksiktööna. Oluline on iga õpilase võimalus pingutada, anda oma panus, esindada rühma. Rühmatöö on eesmärgipärane ja vastab RÕK-is esitatud pädevustele.
- **Otstarbekus.** Rühmale antud ülesanded eeldavad lahenduse leidmiseks suhtlemist ja arutelu, nende esitusviis on atraktiivsem näiteks suurema kirjaga, illustratsioonide, skeemide jms toetava materjaliga. Rühmale jagatud materjal ühistööks on kõigile samaaegselt hästi nähtav ja loetav. Ühistöö vormistamisele on kavandatud iga osaleja panus.
- **Kaasahaaravus.** Ülesanded on sisu poolest intrigeerivad, suunatud probleemi lahenduse otsimisele, seisukohtade kujundamisele arutelus, erinevuste või ühise leidmisel, diskussiooni esile kutsuvad. Ülesanded pakuvad jõukohast pingutust ja võimaldavad rakendada olemasolevaid ja teineteisele toetudes omandada/kinnistada uusi teadmisi, oskusi ning kogeda edu.
- **Lõpetatus.** Aeg, mis kavandatakse rühmatööks on optimaalne ja ülesanded selgelt sõnastatud ning samm-sammult täidetavad. Rühmatöö eesmärk on kõigile arusaadav ja oodatav, lõpptulemus ja sellele esitatavad nõuded selgelt sõnastatud ja kõigile arusaadavad. Tagasiside ja tunnustus lähtuvad seatud eesmärkidest ja arvestavad esitatud nõudeid tööle. Õpilastel on võimalus oma tööd esitleda, paigutada kas seinale või ühistööde mappi. Oluline planeerida aeg ja võimalus anda õpilastel ise hinnang nii oma tööle kui ka koostöö õnnestumisele.



TAGASIVAADE ÕPITULE

✧ Vaadake üle õpitud materjal ning reflekteerige:

- mis oli teema juures üllatav;
- mida oli kasulik teada saada;
- mis tekitas küsimusi.

LOE JUURDE!

Buehl, D. (2002). *Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis*. Tartu: SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus.

Burnett, G. (2006). *Õpime õppima*. Tartu: Studium.

Burnett, G., Javis, K. (2006). *Õpime koos lapsega õppima*. Tartu: Studium.

Fisher, R. (2004). *Õpetame lapse õppima*. Tartu: Atlex.

Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: Atlex.

Pollard, A., Triggs, P. (2001). *Reflektiivõpe keskkoolis*. Käsiraamat koolidele ja kolledžitele. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

3.1.4. Tunnustamine ja positiivne tagasiside



Arutelu

- * Mõelge järgmiste küsimuste üle, kasutades nn karussell-meetodit! (Sisemises ja välises ringis osalejate mõttevahetus, seejärel liikumine uue suhtluspartneri juurde.)
- * Meenutage isiklikku kogemust negatiivsest tagasisidest tehtud tööle. Miks see meeles on? Meenutage positiivset tagasisidet? Mida õppisite?
- * Milline tagasiside motiveerib õppijat ennast seadma uusi eesmärgi ja pingutama? Põhjendage oma arvamust.
- * Mis on positiivne tagasiside?
- * Arutlege järgmiste väidete üle ja otsustage, millal need kehtivad:

Ei ole ebaõnnestumisi, on õppetunnid.

Ei ole valesid vastuseid, on erinevad arvamused ja kogemused.



Tutvumine teemaga

MEELESPEA

Positiivne konstruktiivne tagasiside suunab arengule ja motiveerib uute eesmärkide püstitamisele tänu kogetud eduelamusele

Õpetaja jälgib õpilase arengut ja toimetulekut, kohandades õpet vastavalt õpilaste vajadustele ning õpistiilile. Õpilase arengut toetatakse, et jõuda võimalikule võimete ja annete kõrgeimale tasemele.

Positiivne konstruktiivne tagasiside õpetajalt (ka kaaslastelt) annab võimaluse eduelamuseks ja pakub rõõmu

ning motiveerib õpilast võtma vastutust oma töö eest. Kokkulepetest ja kavandatud õpitegevustest lähtuv, nähtav, kuuldav tagasiside suunab õpilast ja annab võimaluse anda omakorda hinnangut oma tööle.

Õpilane õpib reflekteerima. Küsimuse „mida ma täna õppisin?“ kõrval tõusetub oluliseks küsimus „kuidas ma täna õppisin?“ ehk „mida ma oma õppimisest teada sain ja mida sellest teadmisest järeldan?“. Refleksioon põhineb enesehindamisel nii õppimise (protsessi) kui enesearengu kontekstis. **Õppimist** mõistetakse kui kogemuste **refleksiooni**, analüüsi ja tõlgendamist, mille tulemusena on muutunud käitumine, mõtlemine, hoiakud ja väärtused.

Tagasiside on läbipaistev ja konstruktiivne

Kõikide tegevuste eest on võimalik õpilasi seatud eesmärkide ja kokkulepete täitmise puhul tunnustada nii suuliselt kui ka kirjalikult või nähtava märgiga klassis seatud tavade kohaselt. Oluline on, et õpilased tunnevad tunnustuses ära selle seotuse seatud (õpi)eesmärkidega ja (individuaalsete, klassi-, rühmatöö) kokkulepetega. Oluline on tähelepanu juhtida tegevustele, tulemustele, käitumisele, ja vältida lapsi võrdlevaid või sildistavaid hinnanguid.

Tagasiside sisaldab esiteks tunnustust edusammu või kokkulepetele vastavuse kohta ning vajadusel suunab õpilast arendavate küsimustega kavandama ja astuma järgmist sammu, korrigeerima tehtut, valima järgmist ülesannet, teksti, infoallikat, teemat, lahenduskäiku või meetodit jne.

Tunnustus edusammu kohta sisaldab konkreetset viidet selle kohta, mille eest tunnustatakse, nt „Oled oma töös püstitanud probleemi ning pakkunud mitu erinevat lahenduskäiku. Seda oli huvitav lugeda.“

Reflekteerimisele suunavad küsimused:

- Jah, see vastus äratav huvi. Kuidas Sa selleni jõudsid?
- Mis selles tekstis paneb Sind nii ütleva?
- Millise näitega saab seda vastust illustreerida?
- Milline lahendus/mõttekäik viis selle vastuseni?
- Millised esitatud kirjeldused seonduvad valitud teemaga kõige enam?
- Palun põhjenda! Seleta palun lähemalt! Palun tutvusta oma mõttekäiku!
Jt.

Arendust taotlev toetav (positiivset tagasisidet sisaldav) küsimus:

- Sa esitasid teemakohase küsimuse, missugused vastused sellele oleksid võimalikud?
- Sa vastasid kiiresti, kuidas Sa selle vastuseni jõudsid? Jne.
- Selles vastuses sisaldasid faktid, milliseid seoseid nende vahel näed?
Jne.

Klassis järgitakse põhimõtet:

Pole valesid vastuseid, vaid on erinevad arvamused ja lahendusviisid.

Õpilasele jäetakse võimalus, antakse piisavalt aega mõelda, järeldada ja põhjendada oma arvamust, ilma et ta saaks negatiivse tagasilöögi.

MEELESPEA

Arvamuste mitmekesisus ning nende aktsepteerimine loob turvalise õpikeskkonna ning kujundab õpilastes tolerantsust

Hindamine keelekümbeluses

Hindaja on õpetaja, kes arvestab koos õpilastega planeeritud aine- ja keelealaseid ning õpioskuste arenguid, oodatud õpitulemuste saavutamist ja õpiprotsessis osalemist. Õpetaja arvestab hindamisel **õpilase** enda ja/või **rühma** enda hinnanguid **õpitulemusele**, selle vastavust hinda-

mise kokkulepetele ning **õpiprotsessile** (koostööoskus, aja planeerimine, kavandatud edusammud, vahendite ja võtete kavandamine).

Hindamisel lõimitakse ka mitmes ainetunnis saavutatut, vastavalt aineõpetajate koostöös valminud lõimingu kavale.

MEELESPEA

Hindamisel arvestab õpetaja õpilase enda ja/või rühma hinnanguid õpitulemustele ja õpiprotsessile

Individuaal- ja rühmatööle esitatavad nõuded ehk kriteeriumid

MEELESPEA

Töödele esitatavad kriteeriumid on eeskujuks õpilastele parimate õpitulemuste saavutamiseks

Konstruktiivse tagasiside aluseks nii individuaal- kui ka rühmatöös on õpilastega sõlmitud kokkulepped tööle esitatavate nõuete osas. Kokkulepetele ehk kriteeriumidele vastavus annab aluse nii hinnangu kui ka hinde kujunemisele. Iga aineõpetaja loob

koostöös õpilastega ainetööle kehtivad üldnõuded, millele töö spetsiifikast lähtuvalt saab liita lisaväärtusi.

Töödele esitatavad kriteeriumid on eeskujuks õpilastele parimate õpitulemuste saavutamiseks. Need on soovituslikult nähtavad klassiruumi seinal, näiteks:

- **vormistuse osas:** tekst on liigendatud, on olemas sisukord, kasutatud kirjan-duse loetelu ja teksti toetavad illustratsioonid, töö on puhas ja korrektne jne;
- **sisu osas:** töö vastab teemale, ülesehitus on loogiline, faktid on intrigeerivad ja näited huvitavad, oma seisukohad on põhjendatud, sisaldub üllatuslik lisaväärtus;
- **keele osas:** kasutatud on: ainekohast (terminoloogia, lause konstrukt-sioon) ja mitmekesist (sünonüümid, antonüümid) keelt; lauseehitus on eesti keelele omane (nt tegusõna lauses), vastab õigekirja reeglitele (kirja-vahemärgid).

Rühmatööd alustades korratatakse kokkuleppeid ja ühistegevusele esitatud nõudeid näiteks:

- **rühmatöö esituse osas:** kõik osalevad esituses meeskonnana, kuulajail on kuulamisülesanne, kasutatakse ettekannet toetavaid lisamaterjale, asja-kohast ja arusaadavat keelt, kokkuvõte sisaldab hinnangut sisule ja rühma-tööle (näiteks koostöö, igaühe panus, kokkulepetest kinnipidamine);
- **rühmatöös osalemise osas: (sisaldub analüüsina esituses)**
- eeldab kokkuleppeid rühmas toimimise kohta, ühise eesmärgi poole liikumisel, need kehtivad kas valikuliselt või kõik, ning seisavad klassis nähtaval kohal, nt: TÖÖTAN KAASA, KUULAN, OLEN PAINDLIK, TOETAN RÜHMALIIKMEID, HOIAN MEELES EESMÄRKI, PÜSIN TEEMAS ja KEELES, TÄIDAN VÕETUD ROLLI LÖPUNI, TUNNUSTAN IDEED, ESITUST, VORMISTUST JT (võimalikud rollid: info otsija, materjalidega varustaja, töö vormistaja, illustreerija, kirjutaja, abistaja, küsimuste esitaja, aja planeerija ja jälgija jt).

Nähtavad õpitulemused, õppima õppimist toetavad tegevused.

Järgnevalt näidetena esitatud tagasiside võtted on pakutud ideede või näidetena, mis on hästi toimunud keelekümbuspraktikas. Õpetaja saab teha oma valiku neid edasi arendades ning uusi rakendusi leides. Kasutusel olevad tagasiside nähtavaks tegemise võtted võivad olla tarvilusel samaaegselt, kuid erinevate tööde puhul, lühemate või pikemate projektide puhul, näiteks: tagasiside raamatute lugemisest, rühmatöödest, iseseisvate tööde kohta või käitumise kohta.

Plussitabel. Plussitabeli rakendamine on võte, mis motiveerib lapsi kinni pidama nii **klassi kokkulepetest** kogu tunni vältel kui ka tunnis korraldatud rühmatöös vajalikest kokkulepetest **töö tulemuste ja rühmatöös osalemise protsessi osas.**

Vastavalt vajadusele või rõhuasetusele kasutatakse kas üht üldist või kaht erinevat tabelit samaaegselt. Laudkonnad ehk rühmad on nummerdatud. Klassi seinale on kinnitatud riba rühmade numbritega, selle all kergesti vahetatav A4 paberileht:

MEELESPEA

Plussitabeliga visualiseeritakse rühmatöö tulemused ning motiveeritakse õpilasi kinni pidama klassireeglitest



+	+	+	+	+	+	+	
+							

- **Tunni, päeva või rühmatöö** jooksul kogub rühm õpetaja märgitud plusside tabelisse vastavalt kokkulepetele. Soovitav on hoida kirja pandud kokkulepped seinal, plussitabeli kõrval.
- **Iga rühmaliige on vastutav rühma edukuses.** Klassi turvalise sotsiaalse keskkonna kujundamisel hoidub õpetaja kahjustavast n-ö soosikute või patuoinate (õpilane või rühm) tekkimisest. Õpetaja märkab ja toob esile õpilaste ja rühmade edusamme nii, et ükski rühm ei jääks plussita ehk märkamata ja tunnustuseta. Kindlasti ei märgita miinuseid.
- **Kokkuvõte** tehakse tunni, päeva või rühmatöö lõpus iga rühma kohta, tuuakse esile tugevused selles tunnis, rühma- või projektitöös.

- **Õpilased teevad kokkuvõtte** oma tugevustest ja vajakajäämistest ning kavandavad sama või uue reegli täitmise saavutamist ning esitavad oma ootuse märke kohta plussitabelis ja lahenduse/kava selle saavutamiseks.
- **Õpetaja tunnustab** ja annab konstruktiivset tagasisidet, lähtudes
 - a. klassi kokkulepetest kinnipidamisest;
 - b. rühmatööl esitatud kriteeriumidest sisu ja vormistuse osas;
 - c. õpilaste (rühma) kokkuvõtte sisukusest ja arengule suunatusest.
- **Nähtava tunnustuse**, märke, templi, hinde vms kujul saavad vähemalt kahe edukama rühma kõik liikmed päevikusse, tagasiside taskusse, eduredelile vms tabelisse tunnustusena.

Esimeses kooliastmes harjutatakse kokkulepetest kinni pidamist esialgu ühe-kahe kokkuleppe kaupa.

- **Tagasiside- (info-) taskud.** Klassi seinal on taskutega tabel õpilaste nimedega. Igas taskus on nimega märkmeleht (-lehed) (1/8 – A4-st), kuhu õpilane kogub õpetajalt tagasisidet, soovitusi või märkeid (tempel, kleeps, allkiri vms) esitatud töö (projekt, referaat, ainetöö, loetud raamat, rollide täitmine või kokkulepete järgimine) kohta. Kokkulepitud perioodi



lõpus (õppetund, nädal, projekti või teema käsitlemise aeg) teeb õpilane kokkuvõtte oma tulemustest, mis võib olla abiks hinde kujundamisel. Kokkulepitud tingimustel saab õpilane uue märkmelehe, et alustada uute ülesannete võtmist ja täitmist.

Kokkuvõtva arutelu võib suunata ka rühmadesse, kus rühmaliikmete/ rühma edusammude põhjal kavandatakse uued ülesanded. Nii motiveerivad õpilased teineteist pingutama ja võtma vastutust rühma nimel.

Nii õpetaja, õpilane kui ka lapsevanem saavad tagasiside(info)taskust ülevaate õppimise edusammudest, saavutustest, töötempo ja jõudlusest. Kohane on ka tasku õpetaja nimega, kus õpilased saavad tagasisidet anda õpetajale.

MEELESPEA

Tagasisidetaskutesse kogub õpilane individuaalset tagasisidet õpetajalt. Tagasisidest teeb õpilane kokkuvõtte

- **Ainetaskud**

Ainematerjal, mida kasutatakse tunnistundi on kogutud õpilaste nimestesse ainetaskutesse. Ainetaskute sisu muutub teemade muutudes, tööde valmides. Nii õpetajal kui õpilastel on võimalik vajadusel materjali täiendada ning saada ülevaade tehtust.



- **Saavutusteredel.** Tabelis on horisontaalselt õpilaste nimed, vertikaalselt (projekti, uurimuse, referaadi, ettekande vms) tegevuste/saavutuste loetelu soovituslike töö etappide kuupäevadega. Õpilane kinnitab saavutuse, vaheülesande täitmise kohta märke/kleetsu/ruudukese vms. (näiteks täitmise kuupäevaga või allkirjaga) redelil.

Saavutuseks loetakse valminud töö (töö osa) või esituse vastavust üheselt mõistetavatele kokkulepitud nõuetele. Õpetaja tunnustab sisu, innustab edasijõudmist, arvestades iga lapse võimeid ja arengut, võrdlemata õpilasi üksteisega.

MEELESPEA

Saavutusteredelil visualiseeritakse töö või töö osa valmimist, juurde pannakse kuupäev. Iga õpilane täidab oma redelit ise

Töö on vormistatud



Mustand on läbi räägitud



Materjal on kogutud



Töökava on koostatud



Õpilaste nimed:

Anna Aleks Elo Maria Oskar

- **Õpimapp.** Õpimapi sisseseadmise eesmärgiks on anda õpilastele võimalus kogeda ja õppida õppimise planeerimist, sellest tulenevat õpiedu ja reflekteerimisoskust. Õpimappi kogub õpilane peamiselt omal valikul töid, näiteks projekt või selle kokkuvõte, uurimus, referaat, ettekanne, ainetöö, kunstitöö jne. Õpimapi täiendamine ja korrastamine toimub päeva või nädala, kuu või veerandi lõpus kokkulepitud alustel (parim, õnnestunuim, keerukaim, õpetlikum ja/või lemmiktöö jm)

- Õpilane analüüsib kokkulepitud mudeli/töölehe abil õpimapi sisu ja üles-ehitust; põhjendab, mida ja miks kogub õpimappi, sõnastab oma vajadused ja tegevussuunad, kirjutab üles järgmised õppimist toetavad tegevused.

Kokkuvõtte tegemiseks sobib üksi, paaris- või rühmatöö. Õpimapp asub klassis riulis ja võimaldab saada ülevaadet oma õpitulemustest lapsel, tema vanemal ja õpetajal. Õpimapi võtab õpilane kaasa järgmisse klassi või kooli astudes.

- **Õpitee** on õpilase sõnastatud plaan oma (õpi)tulemuste parandamiseks. (Vt õpik „Tere, sõber” näiteid.). Õpilane kirjutab üles, mida ta saab teha järgmine kord paremini, näiteks luuletuse pähe õppimisel või kolmnurga joonestamisel. Otsuse teeb ta ise, analüüsid senist kogemust ja saavutust. Õpilasele on toeks õpimapp, saavutusteredel või andmed tagasisidetaskust.

MEELESPEA

Õpimapp on õpilase tööde kogu.
Töödest teeb valiku õpilane ise.
Õpilane täiendab oma õpimappi
ning teeb sellest kokkuvõtte

MINU ÕPITEE

Vaata, mida õppisid ja tegid novembris, anna hinnang.

- Ma saan hästi hakkama...
- Loodan, et minu tunnistusel on...
- Kodused saavad mind aidata sellega, et...

Vali üks töödest ja tutvusta seda teistele.

- Töö, mida tahan näidata teistele, on...

SEPTEMBER

OKTOOBER

NOVEMBER



TAGASIVAADE ÕPITULE

- * Täitke rühmas „mõtete puu”! Olge valmis esitatud mõtteid lähemalt tutvustama.

Kirjutage igale suurele lehele üks mõte õpitust ja igale väiksele lehele üks küsimus aruteluks. (Kuidas saab rakedada saavutuste redelit matemaatika tunnis? Kuidas võib mõjutada õpilase õpimapp lapsevanema hoiakuid?)



LOE JUURDE!

Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S., Doyle-Nichols, A. (2010). *Developing portfolios in education: a guide to reflection, inquiry, and assessment*. Los Angeles: SAGE.

Kloren, A., Kulderknap, E. (2010). *Arenguvestluste läbiviimine 1.–3. kooliastmes õpilase enesehinnangulehtede alusel*. – http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/kloren_kulderknap1.pdf (13.12.2010)

Feldmann, M. (toim) (2010). *Tagasiside andmine*. Tallinn: Äripäev.

Tanner, H., Jones, S. (2006). *Assessment: practical guide for secondary teachers*. London, New York: Continuum.

Pollard, A., Triggs, P. (2001). *Reflektiivõpe keskkoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 412–458.

3.1.5. Korduvad ehk rutiintegevused



Arutelu

* Spikerdame! Lugege küsimused läbi, käige ruumis ringi ning küsige rühmakaaslastelt, milline nende arvates peaks olema vastus küsimustele. Kirjutage üles see vastus, millega Te ise nõus olete. Teema läbimisel jälgige kuuldu ning ülestähendatu vastavust.

- Mis keelest võiks olla pärit sõna „rutiin“?
- Mida tähendab rutiin?
- Kas rutiin on hea?
- Mis on õppimise kontekstis rutiintegevus?
- Milline võiks olla rutiintegevuste eesmärk?
- Kas igas vanuses õppijale sobivad rutiintegevused?
- Kui kaua võiks üht ja sama rutiintegevust korrata?
- Mida tuleks arvestada rutiintegevuste kavandamisel?



Tutvumine teemaga

Rutiin (Võõrsõnade leksikon) (*pr routine*) – harjumuslik osavus; kivilinenud harjumus. Rutiintegevused õppes on ette planeeritud korduvad tegevused, mis toetavad ja motiveerivad õpilast rakendama ja kinnistama sõnavara, teadmisi ja oskusi; õppima ja katsetama uut turvalises keskkonnas, tuttavalt viisil. Rutiintegevused loovad turvalise õhkkonna, tugipunkti ka ebakindlate, tundlike laste jaoks. Rutiintegevuste käigus kujunevad sotsiaalsed oskused, väärtushinnangud ja minapilt.

Rutiintegevuste kavandamine

Müüt

***Rutiintegevused
sobivad
väikestele***

***Rutiintegevused
muutuvad
tüütuks***

MEELESPEA

Rutiintegevused on õpilastele harjumuspärased tegevused, millel on kindel eesmärk ning mis on seotud keele-, aine- või teemakohaste teadmiste arendamise ja kinnistamisega ning väärtushinnangute kujundamisega

Rutiintegevused on kooskõlas õppekava eesmärkidega, mis on seotud nii ainete, teemade kui ka tegevustega. Oluline on lähtuda tegevuste planeerimisel õpiväljun-ditest, mida soovitakse saavutada ja järgida kavandatut. Rutiintegevused täidavad õppekasvatuseprotsessis samaaegselt ka üldkasvatustlikku, emotsionaalset ja turva-tunnet toetavat eesmärki. Näiteks loob sõbraliku keskkonna igahommikune nime-pidi tervitus ja küsimus „Kuidas Sul läheb?“ või „Kuidas käsi käib?“ Samuti harjuta-takse näiteks ilmavaatlusega tähele panema aastaaegade rütmi või sõnastama oma meeleolu, vastates küsimusele „Mis taju sul on?“. Harjutatakse ka oma päevale sihte seadma, tegema kokkuvõtteid päevast jne. Rutiintegevus võimaldab turvaliselt harju-tada kõnekeelt, rikastada ka emotsionaalset sõnavara, nende kaudu omandatakse arusaamad ja hoiakud ning kujundatakse väärtusi.

Praktiku nõuanne

Rutiintegevused on tegevused, mis võimaldavad plaanipäraselt arendada sõnavara, järgides põhimõtet tuttavalt uuele, lihtsamalt keerulisemale. Oluline on kavandada aega rutiintegevusele nii vähe kui võimalik ja nii palju kui vajalik. Praktilisi soovitusi:

- Tegevuste korraldamisel arvestatakse õpilaste vanust ja keeletaset. Mida väiksem on õppija, seda mängulisemad on tegevused.
- Rutiintegevustes jagatakse rolle, lepitakse kokku (mängu)reeglid, moodustatakse rühmi järgnevateks tunnitegevusteks, eesmärgistatakse õppimist, reflekteeritakse, antakse hinnanguid oma õppimisele jne.
- Aktiivne rääkija, tegutseja, valija, otsustaja, juht on eelkõige õppija. Oskused, kuidas tegutseda rutiintegevustes, kujundatakse samm-sammult, neid edasi arendades või rakendades uusi vastavalt juba saavutatule. Järk-järgult usaldatakse tegevuste juhtimine õpilastele.
- Ea- ja ajakohasus, rutiintegevusteks kuluv aeg ja tegevuste sagedus sõltuvad eesmärgist, vajadusest, huvist ja õppekava teemadest, arvestatakse õpilaste vanust ja kogemust.
- Korduvad rutiinid sisaldavad igal järgmisel korral eelmiste oskuste kinnistamist ja järgmist arendavat sammu. Kindlasti ei tohi rutiintegevus muutuda ebaotstarbekaks ega tüütuks.
- Mängulisus ja mängulised võtted kuuluvad aktiivõppe ja kindlasti ka rutiintegevuste hulka.

Rutiintegevuste praktilisi näiteid päeva /nädala /kuu rütmis I kooliastmes

Hommikuringi tegevusi

Rutiinne tegevus võib osutada vajalikuks ka õppeprotsessi ajal, näiteks vajadusel moodustada uusi rühmi, meenutada kokkuleppeid, eesmäärke, tegevusplaani vms.

Esimeses kooliastmes on keelekümbklus klassi hommikuring soovitatav läbi viia kas näiteks ringis (vaibal) istudes või seistes klassiruumis või õues. Esialgu on soovitatav hommikuringi läbi viia 10–25 minutit esimese tunni osana ja päeva lõpetamisel 5–15 min viimase tunni osana.

Tähelepanu koondamise võtted:

Ühelt tunnitegevuselt teisele üle minnes on vajalik kõigi õpilaste tähelepanu saavutamine. Selleks saab märku anda näiteks käetõstega (või näpp suul, vms), kus igaüks, märgates õpetaja või kaaslaste käetõstet, lõpetab lause, tõstab samuti kae ja pöörab tähelepanu õpetajale.

Teine võimalus tähelepanu haaramiseks võib olla selleks kokkulepitud plaksufraas, näiteks rütmis: TA, TA, TI-TI, TA. Õpetajat peegeldades kordavad õpilased plaksutatud fraasi. Fraase korratakse kordamööda seni, kuni kõigi õpilaste tähelepanu on saavutatud. Selle viisi puhul on oluline täpne ja konkreetne kõlav rütm, ning selge ootus kõigi õpilaste plaksupeegeldusele.



Tervitamine: õpetaja tervitab hommikul klassi sisenevaid õpilasi nimepidi, õpilased vastavad, lülitades teise keelde, omandades keele rütmi ja kõla. Küsimusega „Kuidas läheb?“, „Kuidas eile võistlus läks?“, „Kas tulid koos sõbraga kooli?“ vms loob hea kontakti ja turvatunde, et õpetajal on tõepoolest heameel igaühega kohtuda.

Kokkulepete sõlmimine (klassireeglite) kordamine, lisamine, arutamine: Iga laps/rühm võib päeva/tunni alguses valida ja nimetada kokkuleppe, millele tahab tähelepanu pöörata. Päeva lõpus arutatakse, kuidas see õnnestus, mis oli abiks, milles peab olema järjekindel.

TÄNA TULEB MEILE KÜLLA TULETÕRJUJA.

- kuuleme tema tööst,
- uurime tuletõrjeautot,
- saame veepritsiga muru kasta!
- Hakkame lugema Eno Raua raamatut „Nublu“

Sõnumid on sobivad päeva/tunni sissejuhatavasse ossa. Tunni, päeva-, nädala- või kuusõnum teatatakse tähelepanu koondaval viisil, näiteks kasutatakse „sõnumitoojana“ tegelast, kirjakasti vms. Sõnum sisaldab teadet või uudist, mis võib olla seotud korralduslike küsimustega, kalendritähtpäevaga, uue teemaga või õpitulemusega positiivses võtmes, näiteks mõistatusena, vana-

sõnana, pildina, uudisena vms. Päevasõnumi eesmärk on ärgitada õpilasi arutlema, mõtlema, siduma varem õpituga või kogetuga (õppekäik, sündmus, omandatud oskus, õpitud teema, loetud raamat vms), juhatamaks sisse järgmist teemat, päeva, nädalat või kuud.

Tähtpäevade tähistamine, sündmuste esiletoomine: sünnipäevad, kalendritähtpäevad, aastaegade vahetumine, uus hobi, sportlikud ja muud saavutused jm. on heaks tõukeks pingevaba vestluse arendamiseks või sissejuhatuseks teemale.

Puudujate märkimine: selle tegevuse eest saab vastutuse anda õpilastele, kus juba vahetunnis puudujate nimed kokkulepitud viisil kogutakse: puudujate leht või tabel seinal vms.

Nädala- ja kuupäevade, aastaegade märkimine ja nimetamine

Kalendril on rutiintegevuste seinal oluline koht. Kalendrist alustatakse tavapäraselt hommikut. Oluline on kasutatava sõnavara laiendamine kavandada pikemaks ajaks ette, seejuures korduste arv on mõõdukas ja mõttekas.

Lapsed ei tea esialgu sõnu, vaid kordavad õpetaja järel ja matkivad tegevusi: asetavad kuupäeva kalendri alusele või lükkavad kalendriakna õigele kuupäevale, paigutavad väljenditega sildid kohakuti õige nädalapäevaga, riietavad ilmakaru jne.

MEELESPEA

Eesmärk on, et lapsed ise (kordamööda) suudaksid mõne aja pärast juhtida rutiintegevust kalendri ja ilmakaruga.

Oluline on paigutada kõik sõnasildid ja pildid nii madalale, et lapsed suudaksid ise nendega tööd teha ja neid seinalle paigutada



Näide: Klass koguneb ja istub vaibale kalendri juurde. Seinale on kinnitatud värviliste siltidega nädalapäevad tulbas ülevalt-alla. On esmaspäev. Õpetaja osutab vastavale sõnale nädalapäevade tulbas. Õpetaja ütleb: *täna on esmaspäev*. Lapsed kordavad ja üks lastest paigutab sildi **TÄNA ON** nädalapäeva **ESMASPÄEV** ette. Õpetaja: *Mis kuupäev on täna? Täna on esimene september*. Õpilane paneb vastava numbri/aknaruudu kalendriale. Lapsed kordavad sõnahaaval, õpetaja osutab kuupäevale ja lausele, samal ajal koos lastega sõnadele osutades ja lugedes: *Täna on esmaspäev, esimene september*. See on esimese päeva lause, mis jääb nähtavale kogu päevaks. Aegamööda lisanduvad samuti väljendid: *eile oli, homme on* jne.

Vastavalt kuude ja aastaegade vaheldumisele kaasatakse kalendri käsitlemisele ka uut sõnavara kuude- ja aastaegade nimetuste ning nende kirjeldamisega. Kõigi teiste kuude nimed on aasta läbi seinal kalendri kõrval. Kui september saab läbi, tõstetakse see sõna kõrvale, aastaegade juurde sõna SÜGIS alla. Uus kuu algab uue kuu nimetusega.

Märkamatu omandatakse järgarvsõnad, nädalapäevade, kuude ja aastaaegade nimetused. Rutiintegevused kalendriga täidavad sellisel viisil ka matemaatikatunnile seatud õpieesmärgid, samuti sobib kalendrit käsitleda nii loodusõpetuse kui ka matemaatika tunni alguses. Nii saab ainetunnist kokku hoida mitme õpioskuse kujundamise aega.

Ümbritsev keskkond

Ilm

Ilmavaatlus

Õpilased võivad aknast välja vaadates loetleda ilmaga seonduvaid sõnu, väljendeid või lauseid. Kalendriks või seinale kujundatud „ilmaaknale“ lisatakse sümboliteid: päike, pilv, vihmapiisad, tuul jne. Ritta paigutatakse ilmale omased sümbolid ja sõnasildid, nt

PAIKE PAISTAB, SAJAB VIHMA, TUUL PUHUB, ON KÜLM, ON SOE jne.

Hiljem kasutatakse ilma kirjeldamiseks pikemaid lauseid: *ilm on ... päikesepaisteline, vihmane, tuuline* jne. Keeleoskuse arenedes laienevad ka laused, nt *täna hommikul oli päikseline, päeval vihmane* jne.

Ilmaku



Esimeses kooliastmes on andnud riietumise seaga seonduva sõnavara ja väljendite omandamisele häid tulemusi ilmaku komplekt. Omandatakse näiteks sõnavara: *panen/ paneb selga ..., jalga ..., pähe ..., võtan/ võtab seljast, peast* jne. Keele arenedes rakendatakse uusi grammatilisi vorme, lisatakse lauseosi.

Tegevust kommenteeritakse arutledes, vaieldes ja kokku leppides. Õpetaja annab nii kõnes kui ka vajadusel sõnasiltidena ette keelemudelid, lause algused vms, mis toetavad õpilasi. Koos õpilastega toimub karu riietamine vastavalt ilmale. Kindla tava ja korra kohaselt riietavad õpilased ilma-ku, kasutades selleks vajalikke/sobilikke väljendeid, nt *Täna on vihmane*.

MEELESPEA

Õpetaja innustab/stimuleerib õpilasi kasutama õpitud väljendeid ka mittemängulistel situatsioonides.

Õpetaja „mängib“ järjepidevalt, et mõistab vaid sihtkeelset kõnet

Mida on karul täna vaja? Osutades piltidele küsib õpetaja: „*Kas mütsi on vaja? ...aga vihmavarju, kummikuid*” jne. Lapsed on aktiivsed osalejad, asetavad riideid karule ja kordavad. *Karu paneb jalga ..., selga ..., jne. Karul on vaja, sest sajab vihma jne.* Otstarbekas on innustada õpilasi ka riietusruumis ennast riietades riietumisega seotud väljendeid katsetama.

Tujutabel

Igal lapsel on soovi korral võimalik väljendada oma emotsioone klassis seatud heade tavade kohaselt: nt turvalises vestlusringis, kus võib abiks kasutada mänguasja, kes õpilase eest „sõna saab”, võib kasutada ilma kirjeldavaid pildilisi sümboteid, mille hulgas teeb õpilane valiku ja põhjendab oma valikut, asetades selle tujutabelisse.

MEELESPEA

Tujutabel võimaldab õpilasel oma tuju kirjeldada, kuid tujutabelit täidab õpilane vaid siis, kui ta seda ise soovib

Keeleliselt toetab õpetaja õpilast sõbralikult enesetunde, soovide, kogemuste kirjeldamisel: „Mis tuju sul täna on? Mis sind sel päeval ees ootab, rõõmustab, kurvastab?” Arutelud võivad olla seotud hobide, lemmikloomade, nädalavahetusel tehtuga jne. Mudel: *Minul on hea/paha tuju, sellepärast et ...*

Koduteele asumise rutiinid: Tööpaiga korrastamine, vestlus päevaplaaniga seotud ees seisvatest tegevustest (huviringid, tegevused kodus, õues, heade soovide soovimine jne).

Turvalise liiklemise reeglid: Õpilased pööravad tähelepanu tänaval turvalise liiklemise käitumisreeglitele, tuletavad meelde ohte oma kooli-koduteel.

Rutiintegevusi II ja III kooliastmes

Sissejuhatused tundi

Nädala, päeva, tunni või teema teatamine: võib olla seotud päevasõnumiga, eelmise teemaga/tunniga, sidumine huvialadega, ametitega jne.

Päeva eesmärkide seadmine, õpioskuste sõnastamine: oskan: nimetada, kirjutada

MEELESPEA

2. ja 3. kooliastmes mõeldakse rutiintegevuste all tavaliselt õpilastele harjumuspäraseid korralduslikke tegevusi koolipäeva jooksul, kuid oluline on igas kooliastmes julgustada väljendama ka tundeid ja soove

ja võrrelda, kirjutada ... (ainealased eesmärgid); rühmatöös kuulata teisi jne, tööle esitavate kriteeriumide nimetamine, täpsustamine jne.

Tegevuste kavandamine:

rühmatöö rollide võtmine, uute rühmade moodustamine, valikud ja plaani tege-
mine: tegevuste järjekord, kuluv aeg, kasutatav materjal, lõpptulemuse kirjeldus
(pilt, raamat vms), tabeli kasutamine, fikseerimine.

Tunni, päeva või nädala lõpetamine:

reflekteeritakse, vaadatakse tagasi päeva sündmustele, täidetud eesmärkidele,
sõlmitud kokkulepetele;

õpilaste tööd: kõigi õpilaste/rühmade tööd paigutatakse nähtavale kohale, kantakse
ette ning tehakse lühike, reflekteeriv tagasisaade;

järgmise päeva, nädala eesmärgid tuuakse esile: tunni-, nädalaplaani tutvustamine,
päeviku täitmine.

LOE JUURDE!

Mehisto, P. (2009). *Hiliskeelekümbulusprogrammi jätkusuutlikkus*. Uuringu aruanne.
Tallinn. URL: www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9194 (13.12.2010)

Asser, H., Küppar, M. (2000). *Võõrkeeletunni planeerimine ja ülesehitus*. Tallinn: TEA
Kirjastus

Õppevara



Arutelu

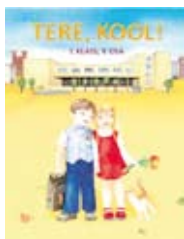
- * Mõelge järgmiste küsimuste üle rühmades! Pange kirja märk-
sõnad! Tutvustage teistele.
- Mis toetab õpilase samastumisvõimalust õpikutegelestega?
- Missuguste stereotüüpidega õpikuis olete kokku puutunud?
- Mis õpikus toetab õpetajat tunnis metoodilise mitmekesisuse
saavutamisel?
- Missuguseid valikuid saab teha õpetaja teema käsitlemisel ja
õppevara kasutamisel?



Tutvumine teemaga

Keelekümbluskeskuse materjalid on loodud õppekirjanduse kriteeriume arvestades. Materjalid toetavad õpilasi, et leida õpikutegelestega samastumise võimalusi, kujundada sallivust, harjutada seadma eesmärgi ja andma hinnanguid oma tööle, tööprotsessile.

Kümblusprogrammi meetodilised lahendused ja õppevara on kasutatavad kõigis Eesti koolides, pakkudes näidismudeleid nii keele- kui ka aineõppeks nii eesti-keelses kui ka kümblusõppes.



Teisele ja kolmandale kooliastmele loodud töölehed ja eesti keele põhised lisamaterjalid on valminud õpetajate koostöös, toetamaks aine-, keele ning õpioskuste lõimimist.

Ühislugemise raamatute sarja kuuluvad 14 temaatilist suureformaadilist raamatut, milles on ka metoodilised juhendid täiskasvanule.

Esimese kooliastme õppekomplekti kuuluvad kaheosalised õpikud ja töövihikud: 1. klassile Tere, kooli!, 2. klassile Tere, sõber!, 3. klassile Tere, maailm! Õppematerjalid on näidiseid aktiivse õppe korraldamiseks ning eeskujud arendavate küsimuste esitamiseks toetamaks õpetajat õpilaste aine- ja keeleoskuste arendamisel ja toetava õpikeskkonna loomisel.

Lõimitud aine- ja keeleõppes on toeks on ka suur hulk **töölehti** veebis www.kke.ee --> õppevara --> töölehed. Põhikooli 2. ja 3. kooliastmele on töölehed esitatud ainetes kaup aine-, teema- ja keelepõhised, mis on kättesaadavad samal aadressil PDF-failidena. Uusi versioone saavad kasutajad oma arvutites muuta nii tööjuhendite, ülesannete sisu kui ka kujunduse osas.

Materjalid aitavad õpetajal siduda aineid, oskusi, teadmisi, tegevusi ning pakkuda sõnavara rakendamise ja arendamise võimalusi aktiivõppe kasutamist eeskujude toel. Õpetaja otsustada jääb, kuidas ja mil määral ta õppekirjanduses esitatut kasutab.

Varase keelekümblusprogrammi ajaveeb võimaldab õpetajatel tutvustada töökogemusi ja annab teavet koolitustest, esitab viiteid Internetis jm leiduvatele artiklitele, käsiraamatutele, õppematerjalidele.

Õpetajate koostöö



Arutelu

- ✳ Mõelge järgmiste küsimuste üle! Pange kirja märksõnad! Tutvustage teistele.
- Missuguseid koostöövorme olete kogenud seoses haridus-eluga?
- Kuidas defineeriksite mõisteid „koostöö” ja „võrgustik”?



Tutvumine teemaga

Õpetajate koostöö on seotud inimeste tööga ühise eesmärgi nimel ja kokkulepitud meetoditel. Hõlmab kultuurisuhteid ja ratsionaalseid suhteid. Kultuurisuhted tähendavad ühiseid eesmärgi, väärtusi, traditsioone ja ajalugu, mis loovad eelduse koostööks ning on vajalikud kokkukuuluvustunde saavutamiseks. Ratsionaalsed suhted dikteerivad töötajale täpselt, mida nad tohivad või peavad tegema ja mis on nende jaoks keelatud. (Torokoff, 2003, 10–11).

Õpilast ei mõjuta kool, vaid kõik koolis töötavad õpetajad. Iga üksiku õpetaja intellektuaalsed võimed koostöös kolleegidega moodustavad kollektiivse intelligentsuse. Iga üksiku õpetaja eetiline käitumine moodustab koostöös kolleegidega kooli pedagoogide eetilise käitumiskultuuri. Kollektiivne intelligentsus ja pedagoogiline eetika kokku moodustavad kooli igapäevase koostöökultuuri. Koostöökultuur on dünaamiline protsess, mida saab väärtustada ja juhtida kooli juhtkond. Õpetajate koostöökultuur mõjutab omakorda õpilaste käitumis- ja suhtlemiskultuuri. (Torokoff, 2003, 12–13).

Keelekümbusprogrammi võrgustik

MEELESPEA

Keelekümbusprogrammis on tähtsustatud koostöö nii klassiruumis kui ka haridusasutuses aga samuti asutuste vaheliselt; lasteaia-kooli, koolide, kohaliku omavalitsuse, lastevanemate liidu ja juhtkomitee vahel läbi võrgustiku tegevust

Keelekümbusprogrammi võrgustik toimib haridusasutuste, kohalike omavalitsuste, lastevanemate liidu ja juhtkomitee koostöös. Juhtkomitees hinnatakse programmi tulemuslikkust ja saavutusi ning seatakse täiendavaid arengusuundi. Juhtkomiteesse kuuluvad Haridus- ja Teadusministeeriumi, Kultuuriministeeriumi, Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse, Tallinna Ülikooli, Tartu Ülikooli, koha-

like omavalitsuste, keelekümbusprogrammi asutuste juhtide ja lastevanemate liidu esindajad.

Keelekümblusprogrammi koolituste õppekavad valmivad koostöös programmi õpetajate-koolitajatega ning juhinduvad riiklikus õppekavas esitatud ootustest õpitulemustele, mis arvestavad läbivaid teemasid ning õppijate hariduslikke erivajadusi. Koolitustel tuuakse esile teises keeles õppe (LAK-õppe) ja keelekümblusprogrammi ning metoodika põhimõtted läbi kogemusõppe. Koolitused korraldatakse vajadusel piirkondades ning toetatakse ka venekeelseid aineõpetajaid kakskeelse õppega.

Keelekümblusprogrammi koolituste väärtuseks on osalejate võimalus suhelda keelekümblusvõrgustikku kuuluvate kolleegidega teistest koolidest; õppida uusi tööviise ja metoodikaid, neid koos läbi proovida; saada kindlustunnet eesmärkide ja tegevuste valikul; tutvuda õppematerjalidega ja nende edasiarendamise ja rakendamise võimalustega; võimalus elustada ja meelde tuletada õpitut ja selle rakendamise kogemusi; mõista tagasiside ja eneseanalüüsi olulisust kvaliteedi tagamisel.

Nõustamine on nõustaja ja õpetaja koostöös kujunev dialoog, mis soodustab õpetaja professionaalset enesearengut, toetab õpetajat õpilaste arenguks soodsate tingimuste kujundamisel ja oma tegevuse mõtestamisel. Dialoog toetab õpetajat kutseoskuste arendamisel ja motiveerib teda end sihipäraselt täiendama. Nõustamisel tähtsustatakse aine- ja keeleõppe lõimimise ning keelekümblusmetoodika põhimõtteid. Individuaalse nõustamise algatab õpetaja tema valitud teemal, grupinõustamisele kogunevad sama teemaeelistusega õpetajad omal soovil. Nõustamine on konfidentsiaalne, räägitu jääb vaid osalejate vahele. (www.kke.ee, õpetajate nõustamine)

Keelekümbluslastevanemate Liit – KLL moodustati kümbluslaste vanemate initsiatiivil eesmärgiga toetada keelekümblusprogrammi, selle rakendamist haridusasutustes ja üldsuse teavitamist. Liidu liikmed kohtuvad suvelaagris, et koguda ja jagada teavet, tutvustada kogemusi ning õppida. Keelekümbluslastevanemate Liit annab välja ajalehte ning peab ajaveebi.

Piirkondlikes võrgustikes planeerivad koolide ja lasteaedade esindajad koostöös kohalike omavalitsusega ühiseid tegevusi; lahtiste uste- ja teabepäevi ning üritusi näiteks kalendri- või piirkondlike tähtpäevade tähistamist, näituseid või meedia-kajastusi. Lasteaedade ja koolide õpetajad kooskõlastavad õppekavu, õppevahendeid, planeerivad külaskäike jne.

Haridusasutuses rakendub koostöine planeerimine siis, kui on kokku lepitud ühistes väärtustes ja selleks on planeeritud kindel aeg ja koht igaks nädalaks. Keele- ja aineõpetajate koosplaneerimine võimaldab kavandada aineid siduvaid teemaplaane, aineid läbivaid õpieesmärgi, tegevusi ning tulemusi, tagades õppe terviklikkuse. Koostöine õpe hoiab kokku nii õpetaja kui ka õpilase aega, näiteks ühises teemaprojektis on saavutatavad ja hinnatavad õpitulemused mitmes aines, keeles ja õpioskustes samaaegselt.

Klassiruumis, koostöises õppes arenevad partnerlus ja oskus töötada väiksemas või suuremas rühmas, õpitakse arvestama partnerite huvidega, erinevate võimalustega, mõtteviisidega vastastikku rikastudes, areneb tolerantsus ja empaatiavõime. Koostöös õpitakse jagama ja kandma vastutust, planeerima ja jagama rolle. Klassiruum on kujundatud rühmas õpet toetavaks.



TAGASIVAADE ÕPITULE

- * Valige 6. klassi loodusõpetuse õpikust üks teema. Milliste õppeainetega võib seda teemat seostada? Kuidas seoseid luua? Millist koostööd ja kellega oleks vaja teha selleks, et õpilased omandaksid nii aine- kui ka keelealased teadmised? Milliseid õpioskusi on õpilastel selle teema õppimiseks vaja? Töötage rühmades ning esitage rühmatöö tulemus plakatil.

Allikad

Torokoff, M. (2003). *Kooli organisatsiooni- ja koostöökultuur*. – Koostajad M. Torokoff, K. Õun. Koostöökultuur koolis. Tartu Ülikooli Pärnu Kolledži publikatsioonid 3. Pärnu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

LOE JUURDE!

Brooks, I. (2008). *Organisatsioonikäitumine: üksikisik, rühm ja organisatsioon*. Tallinn: Tänapäev.

Senge, P. (2009) *Õppiv kool*. – Koostajad Nelda; Cambron; McCabe, Timothy Lucas... Tartu: Atlex.

Roots, H. (2002). *Organisatsioonikultuuri tüübid*. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.

